

Anne Rajala

VIHDOIN OLEN HYVÄ JOSSAKIN ASIASSA

**Lukiolaisten kokemuksia kouluteatterityöskentelystä
suhteessa opetussuunnitelmaan ja opetuksen käytäntöihin**

Teatterin ja draaman tutkimuksen pro gradu-tutkielma

Tampereen yliopisto 2005

TAMPEREEN YLIOPISTO

Taideaineiden laitos

RAJALA, ANNE: VIHDOIN OLEN HYVÄ JOSSAKIN ASIASSA.

Lukiolaisten kokemuksia kouluteatterityöskentelystä suhteessa

opetussuunnitelmaan ja opetuksen käytäntöihin.

Pro gradu -tutkielma, 61s. 2 liites.

Teatterin ja draaman tutkimus

Toukokuu 2005

Tutkielmassa tarkastellaan lukioikäisten (16-18v.) oppilaiden kuvailemia kokemuksia ja oppimiskokemuksia kouluteatteriproduktiossa, ja niiden merkitystä suhteessa opetuksen käytäntöihin, kuten voimassaolevan opetussuunnitelman toteuttamiseen. Lähtökohtana tutkimukselle on opetustyössä tullut havainto, että opetussuunnitelman tavoitteet eivät kohtaa todellisuutta koulun arjessa, vaan jäävät helposti paperille kauniiksi sanoiksi, joita on lähes mahdoton toteuttaa tuntiresurssien ja tavoitehakuisuuden puitteissa. Tutkielman perusajatuksena on, että totuus sisältyy yksilön ilmaisemaan kokemukseen.

Tutkielma on empiirinen tapaustutkimus lukion ilmaisutaidon opiskelijoiden (18 oppilasta) kokemuksista. Tutkimusaineistona ovat oppilaiden kuvaukset, omat havainnot sekä opetussuunnitelmat. Aineistonkeruumenetelminä ovat osallistuva havainnointi, oppilaiden oppimispäiväkirjat ja lomakekyselyt avoimilla kysymyksillä. Aineiston analysoinnissa käytetään teoriasidonnaista analyysimenetelmää, jolloin teoreettinen viitekehys sisältää useita teorioita yhden sijaan. Tutkielman keskeistä teoreettista lähdeaineistoa ovat John Deweyn näkemykset oppimisen kokemuksellisuudesta ja Inkeri Savan kirjoitukset taiteellisesta oppimisprosessista. Tutkielma osoittaa ryhmän ja vuorovaikutuksen tärkeyden kouluteatterissa tapahtuvalle oppimiselle. Opetussuunnitelman tavoitteiden todetaan myös toteutuneen oppilaiden kuvauksissa.

Asiasanat: ilmaisutaito, oppiminen, taiteellinen oppiminen, kokemuksellisuus, opetussuunnitelma.

1. JOHDANTO.....	1
1.1 Miksi tämä tutkimus?.....	1
1.2 Tutkimuskohteena kouluteatteriproduktio.....	3
1.3 Tutkimuskysymykset.....	5
2. ILMIÖN PERUSTEET/TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET.....	8
2.1 Ilmaisutaito oppiaineena ja opetussuunnitelmat.....	8
2.2 Oppimiskäsitys ja taiteellinen oppiminen.....	11
2.3 Yhteistoiminnallisuus ja ryhmän merkitys.....	17
3. TUTKIMUSTULOKSIA 1: OPPILAIDEN KUVAILEMAT KOKEMUKSET.....	20
3.1 Kokemukset onnistumisesta ja epäonnistumisesta.....	20
3.2 Kokemukset suhteessa minään.....	22
4. TUTKIMUSTULOKSIA 2: OPPIMINEN JA TAITEESSA OPPIMINEN.....	24
4.1 Pohdintaa oppimisesta ja opettajuudesta.....	24
4.2 Kokemuksellinen oppiminen kouluteatteriproduktiossa.....	27
4.3 Oppiminen teknisten taitojen alueella.....	30
4.4 Henkilökohtaisen oppimisen alueet.....	32
5. TUTKIMUSTULOKSIA 3: RYHMÄN MERKITYS.....	34
5.1 Ryhmästä yleisesti.....	34
5.2 Muotoutumisvaihe: Katotaan nyt, mitä tästä tulee.....	36
5.3 Meistä tulee ryhmä?.....	38
5.4 Ryhmästä tuli oikein oiva pakkaus.....	39
5.5 Lopussa: Ei, miksi tämä loppuu?.....	40
6. TUTKIMUSTULOKSIA 4: OPETUSSUUNNITELMAN TAVOITTEIDEN JA KÄYTÄNTÖJEN KOHTAAMINEN.....	41
6.1 Oppilaiden käsitykset ilmaisutaidon tärkeydestä.....	41
6.2 Opetuksen toteuttaminen Romeo ja Julia-produktiossa.....	43
6.3 Opetussuunnitelman toteutuminen oppilaiden kuvauksissa.....	45

7. LOPPUPÄÄTELMÄT.....	47
8. TUTKIMUSAINEISTO JA METODOLOGISET VALINNAT.....	53
8.1 Aineiston kuvailu ja keräämisen vaiheet.....	53
8.1.1 Alkukysely.....	53
8.1.2 Oppimispäiväkirja ja produktion eteneminen.....	53
8.1.3 Loppukysely ja palautelomake.....	55
8.2 Tutkielman metodologiasta.....	57
LÄHTEET.....	58
LIITTEET.....	63

1. JOHDANTO

1.1 Miksi tämä tutkimus?

Tutkielmani käsittelee lukioikäisten (16-18v.) oppilaiden kuvailemia kokemuksia ja oppimiskokemuksia kouluteatteriproduktiossa Romeo ja Julia, ja niiden merkitystä suhteessa opetuksen käytäntöihin, kuten voimassaolevan opetussuunnitelman toteuttamiseen. Lähtökohtana tutkimukselleni on omassa opetustyössäni tullut havainto, että opetussuunnitelman tavoitteet eivät täysin kohtaa todellisuutta koulun arjessa, vaan kaikessa kaunopuheisuudessaan jäävät sanahelinäksi, jota on lähes mahdoton toteuttaa tuntiresurssien ja tavoitehakuisuuden puitteissa. Tämä oletus perustuu kokemukseeni ensikertalaisena opettajana yhdessä lukiossa, joten tuloksia ei voi yleistää. Saattaahan olla, että jossakin toisessa lukiossa tuntiresurssit ovat laajemmat ja tietenkin opettajan työkokemuksella ja oppimiskäsityksellä on osuutta asiaan; kokenut opettaja saattaa käyttää aivan erilaisia ja hedelmällisempiä menetelmiä opetuksessaan, ja pystyy sisällyttämään opetukseensa kaikki ne osa-alueet, joita opetussuunnitelmassa pidetään tärkeinä. Tutkielmassani haluan selvittää, mikä vaikutus tällä itse kokemallani kiireen ja pakon sanelemalla opetuskäytänteellä on oppilaisiin; vaikuttaako se heidän kokemuksiinsa negatiivisesti ja lannistavasti, vai saavatko he positiivisia oppimiskokemuksia ja elämyksiä.

Lukion uuden opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota. Opetussuunnitelma kertoo opetuksen yleisinä tavoitteina olevan yhteistyössä tarvittavat taidot ja itsensä ilmaisemisen taidot eli yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaidot. (www1.)

Oppilailta keräämäni tutkimusaineiston – oppimispäiväkirjat, kyselyt – ja omien havaintojeni perusteella ilmaisutaito koetaan merkityksellisenä erityisesti sen ryhmätyöhön perustuvan työskentelytavan johdosta. Ryhmän merkitys ilmapiirin luoja ja turvallisenä itsensä ilmaisun antajana on kiistaton. Ilmaisun opiskelun

perusedellytyksenä onkin salliva ja turvallinen ilmapiiri (Grönholm 1994, 10). Tämän vuoksi ryhmän merkitys oppilaiden kuvauksissa nousee tutkielmassani voimakkaasti esiin. Eskolaa ja Suorantaa lainaten lähtökohtanani on perusajatus, jonka mukaan totuus sisältyy yksilön ilmaisemaan kokemukseen. Huomioon on otettava myös se, että oppijan kokemukseen vaikuttavat sekä ohjaajan toiminta että ryhmän sisäinen vuorovaikutus. (1998, 139-143.)

Käytän tutkielmassani teoriasidonnaista analyysimenetelmää. Tällöin teoreettinen viitekehýkseni käsittää monta pientä teoriaa yhden sijaan. (ks. Eskola 2001, 137-138.) Käytän tutkielmassani Jari Eskolan kuvailemaa rakennetta, poiketen sikäli, että *Johdanto*-luvun jälkeen on luku *Ilmiön perusteet ja keskeiset käsitteet*, jossa käsittelen tutkimukseen liittyviä ilmiöitä ja teoreettisia käsitteitä lyhyesti, jotta niihin ei tarvitse palata enää varsinaisessa aineiston käsittelyvaiheessa, muuta kuin soveltaen. Tutkimusaineistosta pyrin nostamaan esiin tutkimuskysymysten pohjalta jaoteltua materiaalia teemoittain, siten että analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta. Seuraava lainaus Jari Eskolalta (Eskola 2001, 138-139) kuvaa tutkielmani rakennetta :

Tällainen toimintatapa vaatii yleensä myös perinteisen, teoriasta menetelmien kautta tuloksiin etenevän ja pohdintaan huipentuvan perinteisen tutkimuksen raportointikaavan rikkomista. Tällöin tutkimus etenee ilmiöpohjaisesti, ei tutkimusvaiheittain. Johdannon ja tutkimusongelmien rajaamisen jälkeen seuraa 3-6 päälukua tutkittavan ilmiön osa-alueiden mukaisesti jaettuna. Jokaisessa pääluvussa on mukana kaikki neljä empiirisen tutkimuksen peruselementtiä: teoria, aiemmat tutkimustulokset, omat tulokset ja pohdinta. Lopussa on kokoava päätösluku, missä kootaan yhteen työn keskeinen anti. [—] Ongelmana on se, että tutkimusmenetelmien ja aineiston esittelyn sekä muiden menetelmällisten pohdintojen sijoittaminen on hankalaa. [—] Yksi vaihtoehto on sijoittaa tämä luku koko työn viimeiseksi luvuksi (ikään kuin liitteeksi), jolloin sen voi lukea siitä se, joka haluaa.

Eskolan neuvojen mukaan sijoitan tutkielmassani luvun 7, *Tutkimusaineisto ja metodologiset valinnat* viimeiseksi luvuksi. Rakenteesta poiketen *Johdanto*-luvun jälkeen on luku 2, *Ilmiön perusteet ja tutkimuksen keskeiset käsitteet*, jossa esittelen tutkielmassani käyttämiäni teorioita ja määrittelen termejä. Tämä siksi, ettei minun tarvitsisi palata niihin enää niin yksityiskohtaisesti käsittelyosuudessa. Tutkielmassa käyttämäni aikaisempaa tutkimusta on mm. Timo Sinivuoren

(2002) tutkimus teatteriharrastajien motiiveista, Soile Rusasen (2002) tutkimus yläasteen oppilaiden kokemuksista ilmaisutaidon tunneilla ja Tapio Toivasen (2002) tutkimus peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksista teatterityössä.

Teorioina käytän mm. Tynjälän näkemyksiä oppimisesta sosiaaliseen kontekstiinsa sidottuna ilmiönä ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvana symbolisena interaktionismina sekä yhteistoiminnassa oppimisena (Tynjälä 1999), John Deweyn näkemyksiä esteettisen kokemuksen merkityksestä oppimisessa (1938), Inkeri Savan näkemyksiä taiteellisesta oppimisprosessista (1993); eri teorioita ryhmän merkityksestä oppimisprosessissa (mm. Helkama, Myllyniemi ja Liebkind 1998) sekä Bruce Tuckmanin teoriaa ryhmän kehitysvaiheista (1965).

1.2 Tutkimuskohteena kouluteatteriproduktio

Toimin Parkanon musiikkiteatteripainotteisessa lukiossa teatteri-ilmaisun tuntiohjaajana ja produktion ohjaajana lukuvuonna 2003-2004. Parkanon lukio on ollut musiikkiteatteripainotteinen vuodesta 1999 ja siellä painopiste on perinteisesti ollut teatteriesityksen valmistamisessa. Parkanon lukio on melko pieni, joten opetusryhmiäkin oli vain yksi vuodessa. Opetusryhmän koko oli 18 oppilasta, joista tyttöjä oli 11 ja poikia 7. Parkanon lukiossa musiikkiteatterikursseille osallistuvat olettavat perinteisesti pääsevänsä mukaan näytelmään, joten kaikille kursseille, alkusyksyn käsikirjoituskurssista lähtien, tulleet oppilaat oli otettava mukaan. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että jouduin rakentamaan muutaman ylimääräisen roolin Romeo ja Julia-näytelmään. Parkanon lukion opetussuunnitelma kertoo seuraavaa:

Parkanon lukio toimii alueellisena yleislukiona, mutta tarjoaa musiikista kiinnostuneille ja musiikkia harrastaville mahdollisuuden yhdistää koulu ja musiikin harrastus (esim. opiskelu lukiossa ja musiikkiopistossa yhtä aikaa, musiikkiopistossa suoritettujen kurssien hyväksyminen lukio-opintoihin ja päinvastoin). Musiikkipainotteinen linja toteutetaan kolmen oppilaitoksen yhteistyöhankkeena: Parkanon lukio, Pirkanmaan aikuisopisto ja Ylä-Satakunnan musiikkiopisto. Musiikkipainotteisuus Parkanon lukiossa tarkoittaa orkesteri- ja musiikkiteatteripainotteisuutta. Musiikkipainotteisen linjan valinneelle oppilaalle on tarjolla useita musiikki-, orkesteri- ja

musiikkiteatteripainotteisia kursseja Parkanon lukion ja Ylä-Satakunnan musiikkiopiston yhteisestä kurssitarjottimesta. Pakollisten kurssien määrä oppilaalla olisi sama muillakin eli valtakunnallisen tuntijaon mukainen. Ero yleislinjan ja musiikkipainotteisen linjan välillä näkyisi oppilaan opintosuunnitelmassa syventävien ja soveltavien kurssien kohdalla. Erityistä lähtötasovaatimusta musiikkipainotteiselle linjalle ei ole, mutta tietyille musiikkiopistossa suoritettaville kursseille osallistuminen edellyttää määrättyjä aikaisempia suorituksia, jotka ilmenevät opetussuunnitelmasta. (www1.)

Käytännössä opetussuunnitelman nimeämä orkesteri- ja musiikkiteatteripainotteisuus tarkoittaa musiikkiteatteripainotteisuutta, jonka tarkoituksiin lukion kutakin näytelmäproduktiota varten muodostetaan orkesteri. Tällöin musiikkiteatterituntejakin nimitetään mute-tunneiksi, ja painotus on siis enemmän teatterissa. Orkesterin ja näytelmäryhmän yhteistyö alkaa varsinaisesti vasta näytelmän harjoitusvaiheessa, kun musiikkia aletaan yhdistelemään kohtauksiin. Musiikkien sävellyksestä ja sanoituksesta vastaavat oppilaat, musiikinopettajan johdolla. Meidän tapauksessamme osa näyttelijöistäkin soitti orkesterissa, jonka kokoonpano oli seuraava: piano, sello, kitara, basso, harmonikka, trumpetti ja rummut. Musiikkiteatterilinjan opetussuunnitelma on liitteessä 1.

Kouluteatteria ovat tutkineet myös Soile Rusanen (2002) ja Tapio Toivanen (2002). Molemmilla tutkimuksen lähtökohta on omissa, merkityksellisissä kokemuksissa teatterin parissa, joko näyttelijänä kouluteatterissa tai opettajana/ohjaajana. Rusanen on toiminut pitkään opettaen draamaa ja ohjaten teatteria, mutta koulumaailman ulkopuolella. Molemmat ovat väitöskirjoissaan todenneet, että yhdistetty opettajan/tutkijan rooli on hämmentävä. Rusanen on ratkaissut asian siten, että hän ei, ilmaisutaidon opettajan kokemuksistaan huolimatta, opeta itse, vaan on ulkopuolisena tarkkailijana toisten opettajien opetusryhmissä. Tässä tavassa hankaluutena oli saada opettajien suostumus ”joutua valvovan silmän alle”. Toivasella taas on vankka kokemus kouluteatterista, ja tutkimissaan opetusryhmissä hän toimi itse ohjaajana/opettajana.

Minulla itselläni on taustalla vuosien harrastajateatterikokemus, ylioppilasteatterista lastenteatterin kautta ravintolakabareihin, musiikinäytelmiin

ja opiskelun myötä olen ollut mukana useissa opetusteatteriproduktioissa ammattilaisohjaajien ohjauksessa. Tällä hetkellä näyttelen edelleen omassa teatteriryhmässämme, joten näyttelijyys on läsnä arjessani edelleen. Kun aloitin opintoni Tampereen yliopistossa vuonna 1995, pääaineen nimi oli vielä *Yleisen kirjallisuustieteen draamalinja* ja suuntautumisvaihtoehdot olivat kirjoittavassa tai esittävässä teatterissa. Nimenomaan esittävä teatteri oli päällimmäisin kiinnostuksen kohteeni, mutta jouduin vaihtamaan ajatusmalliani, kun pääaine muuttuikin Teatterin ja draaman tutkimukseksi, ja painotukset olivat tutkimuksessa. Jossain vaiheessa kiinnostuin myös ohjaamisesta, vaikka askel siihen suuntaan tuntui pelottavan vastuulliselta. Näyttelijän tulee hallita lähinnä vain oma roolinsa, ohjaajan kokonaisuus. Koen kuitenkin, että kokemukseni näyttelijänä auttavat minua ohjaajan roolissani – koska pystyn samastumaan näyttelijän asemaan epävarmuuksineen ja ongelmineen, koen sitä kautta olevani ymmärtäväisempi ohjaaja. Tämän tutkielman kautta pyrin vielä paremmin ymmärtämään opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia kouluteatterityöskentelystä, ja samalla peilaamaan omaa onnistumistani ohjaajana.

1.3 Tutkimuskysymykset

Oma oppimiskäsitykseni – taiteessa eli teatteriproduktiossa oppimisesta – sijoittuu jonnekin John Deweyn käsitysten ja konstruktivismin välimaastoon. Törmän teoksessa Dewey toteaa: ”Opettajan tai kasvattajan käsitys ihmisestä ja oppimisesta näkyy viime kädessä siinä tavassa, miten hän toimii ja on vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa oppimistilanteissa” (1996, 72). Olen samaa mieltä Deweyn kanssa siitä, että teatteri-ilmaisun opettamisessa on kyse juuri tekemisen kautta oppimisesta, ja että tunneilla tulisi noudattaa Deweyn kasvatustieteellisiä ajatuksia: oppilaat ovat keskeisessä asemassa, opiskelu on toiminnan kautta oppimista ja asioita lähestytään ongelmalähtöisesti. Rusasen (2002, 24) mukaan taide on olemukseltaan enemmänkin prosessi kuin valmis tuote. Teatterin luonne yhteistoiminnallisena tapahtumana vaatii mielestäni dialogisuutta, keskustelevaa otetta ja siinä tekemisen tulee olla keskiössä. Oma näkemykseni taiteesta on kuitenkin ristiriidassa Deweyn kanssa: mielestäni teatteriproduktion valmistamisessa lopputulos on yhtä tärkeä kuin prosessi, erityisesti vähän vanhempien opiskelijoiden, kuten lukiolaisten ollessa kyseessä. Oma

oppimiskäsitykseni lähentelee konstruktivismia siinä, että ajattelen oppijan työstävän informaatiota aktiivisesti oppimistilanteen fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden sisällä. Toisin sanoen, mielestäni fyysiset tekijät, kuten opetustila ja ajankohta ja sosiaaliset tekijät, kuten ryhmä vaikuttavat oppimiseen merkittävästi. Lukioikäisiltä voi jo vaatia vähän enemmän kuin esim. ala-asteikäisiltä, joiden kanssa työskennellessä leikin ja hauskapidon osuus korostuu.

Lukion opetuskäytäntöjen ”pakon sanelema” opetustapani oli välillä jopa behavioristinen. Koska aikaa oli vähän ja taiteellisesti korkeatasoista tulosta piti saavuttaa (esim taitavaa näyttelijäntyötä ja roolityöskentelyä, roolin hahmottamista ja karrikointia), oli opetustyylini ”eteen näyttävä”. Toisin sanoen, joskus esitin oppilaille oman käsitykseni roolihahmosta, sen liikekielestä, puhetyylistä jne. Ohjaustyylini oli myös melko autoritääristä (vrt. perinteinen teatteri) eikä prosessinomaista, eli minä määräsin roolit, roolihahmojen asemoinnit, repliikkien tulkintaan liittyviä asioita jne. Jonkin verran sentään keskustelimme yhdessä roolihahmojen luonteista, tunnetilojen näyttelemisestä ja motiiveista repliikkien/toimintojen takana sekä joistain ohjauksellisista ratkaisuista esim. joukkokohtauksissa. Sinivuori kertoo väitöskirjassaan (2002, 66), että behaviorismissa taiteellinen toiminta halutaan nähdä ulkoapäin ohjautuvana, taitavana suorituksena ja jäljittelynä. Tiedon ajatellaan perustuvan ulkoisiin aistihavaintoihin ja saadun havainnon huolelliseen jäljittelemiseen. Taide käsitetään todellisuuden jäljittelynä, ja oppiminen tapahtuu pääasiassa jäljittelemällä ja matkimalla.

Tutkimuskysymykseni nousivat aineistoni pohjalta vähin erin ja tutkimusprosessin varrella muokkautuen. Alkuperäisiä tutkimusongelmiani olivat: Miten oppilaat kuvaavat kokemuksiaan ja oppimiskokemuksiaan kouluteatteriproduktiossa? Millainen on ryhmän merkitys oppilaille kouluteatteriproduktiossa? Painopiste oli oppimispäiväkirjojen sisältämässä materiaalissa, jossa oppilaat vastasivat kolmeen kysymykseen: Mitä koit? Miten ohjaaja toimi tänään? Mitä opit? Mitä koit-kysymyksen vastauksissa korostui ryhmän osuus, ja päätin palata siihen vielä loppukyselyssä, jotta saisin vastauksen kaikilta oppilailta. Oppimispäiväkirjoja lukiessani lisäkysymysten tarve nousi esiin ja alkuperäinen kiinnostukseni opetussuunnitelmaa kohtaan nosti päätään.

Olin edellisenä keväänä kirjoittanut kasvatustieteen proseminaariesitelmän aiheesta *Opettaja-lehden näkökulma draaman opettamiseen viimeisen kymmenen vuoden aikana – vuoden 1994 opetussuunnitelma ja sen tavoitteiden toteutuminen*. Päätin jatkaa aiheen käsittelyä ja ottaa selvää, miten oppilaiden kuvauksissa näyttäytyy OPS:n toteutuminen. Oppilaiden oppimiskokemuksia kartoitin myös alkukyselyn perusteella esittämällä tarkkoja kysymyksiä niistä näyttelijäntyön osa-alueista, joissa kehittymistä toivottiin. Loppukyselyssä palasin aiheeseen ja nostin esiin kuusi tärkeimmäksi muodostunutta näyttelijäntyön osa-aluetta: uskottavuus roolissa, rentous ja aitous, äänenkäyttö, kontakti vastaanäyttelijöihin, ilmaisun intensiteetti sekä roolin hahmottaminen ja tulkinta. Pyysin oppilaita erittelemään, missä näistä he ovat kehittyneet ja miten, jotta saisin oppimiskokemukset esiin. Oppimiskokemuksiksi katsoin näyttelemisen teknisten taitojen lisäksi ns. henkilökohtaisen oppimisen alueet, kuten omien tunteiden tunnistamisen ja itseluottamuksen ja rohkeuden kasvamisen. Edellä mainituista syistä tarkensin loppukyselyssä ryhmää koskevia kysymyksiä ja oppilaiden näkemyksiä ilmaisutaito-oppiaineen merkityksestä. Tutkimuskysymyksiksi muodostui näin ollen seuraavat kysymykset:

- 1) Miten oppilaat kuvaavat kokemuksiaan ja oppimiskokemuksiaan kouluteatteriproduktiossa *Romeo ja Julia*? Millaisia asioita he erityisesti nostavat esiin?
- 2) Vuorovaikutuksen ja ryhmän merkitys oppilaiden kuvaamissa kokemuksissa?
- 3) Mitä opetussuunnitelma kertoo ilmaisutaito-oppiaineen tavoitteista ja sisällöistä, ja miten tämä korreloi itse kokemani/kuvaamani opetuksen todellisuuden kanssa?
- 4) Miten OPS:n tavoitteet näyttäytyvät ja näyttävät toteutuneen oppilaiden kuvauksissa oppimiskokemuksistaan/kokemuksistaan? Mitä on opittu (taiteellinen oppiminen eli määrällinen, laadullinen tai rakenteellinen muutos)? Miten tutkimustulokset voisivat vaikuttaa opetuksen käytäntöihin tai omaan ohjaukseeni/opetukseeni?

2. ILMIÖN PERUSTEET / TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

2.1 Ilmaisutaito oppiaineena ja opetussuunnitelmat

Koulunäytelmillä on Suomessa pitkä perinne. 1970-luvulla ne saivat rinnalleen luovan toiminnan, josta 1980-luvulla alettiin käyttää nimitystä *ilmaisutaito* ja 1990-luvun jälkipuoliskolla *draamapedagogiikka*. Oppiaineen nimenä sana ilmaisutaito on ollut virallisesti esillä ensimmäisen kerran vuonna 1977 (Lukion opetussuunnitelma-toimikunnan mietintö 1977). Ilmaisutaidolla tarkoitettiin alun perin puhetaitoa ja lausuntaa (Hakala 1984, 5), ja sitä kaavailtiin 1970-luvun loppupuolella kolmanneksi taideaineeksi musiikin ja kuvataiteen rinnalle. Kolmannesta taideaineesta tuli kuitenkin eri intressiryhmien välinen taistelukenttä ja aie jäi toteutusta vaille (Mt. 17-18), mutta ilmaisutaito on säilynyt oppiaineen nimenä.

Vuonna 1980 kouluhallitus asetti työryhmän, jonka tuli laatia ehdotus *teatterikasvatuksen* toteuttamisesta peruskouluissa ja lukioissa. Työryhmä jätti mietintönsä vuonna 1982 ja siinä esitettiin teatterikasvatuksen toteuttamista ns. läpäisyperiaatteella eli toteutettavaksi äidinkielen yhteydessä. Kyseisen mietinnön mukaan teatterikasvatus on sitä, että ihminen oppii ympäröivän todellisuuden jäsentämistä sekä oman persoonan ja elämäkatsomuksen rakentamista teatteritaiteen avulla. (Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982, 33.)

Edelleen voimassa oleva, valtakunnallinen opetussuunnitelma on vuodelta 1994. Ilmaisutaidon asema jäi tuolloin oppiaineena määrittelemättä, samoin opetussuunnitelma. Sen asema siis heikkeni, mutta kunta- ja koulutason oman päätösvallan lisääntyminen on tuonut moneen peruskouluun ja lukioon valinnaisia ilmaisutaidon, teatterin ja draaman kursseja. Ilmaisutaito sekä teatteri- ja draamakasvatus voivat peruskoulun alemmilla luokilla (ala-aste) toteutua läpäisyperiaatteella eri aineiden yhteydessä. Peruskoulun ylemmällä luokilla (yläaste) ne voivat toteutua valinnaisina oppiaineina tai koulun niin halutessa ne voivat olla pakollisia kaikille. Lukiossa teatterin ja draaman opettamiseen voidaan käyttää soveltavia kursseja tai opettaa äidinkielen syventävinä kursseina.

Koulut siis tekevät ilmaisutaidon osalta omat opetussuunnitelmansa ja nimeävät kurssit haluamallaan tavalla. (Rusanen 2001, 55.)

Draamakasvatus taas on taidekasvatuksellinen oppiaine, jossa liikutaan taiteen ja kasvatuksen alueella, niiden välillä ja niiden sisällä. Draamakasvatuksen tavoitteena on tutkia ja opettaa draaman ja teatterin keinojen käyttämistä opetus- ja kasvatustyössä eri kasvatus- ja oppimisympäristöissä. Draamakasvatus on kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiaine. Siinä opiskellaan ja tutkitaan draaman ja teatterin keinoja opetus- ja kasvatustyössä sekä draamaa taideaineena eri kasvatus- ja oppimisympäristöissä. Oppiaineena se rakentuu sosiokulttuuriseen ja yhteisölliseen oppimiseen ja korostaa taiteen osallistavaa ja tutkivaa roolia. Sen taustalta löytyy niin leikki-, oppimis- kuin teatteriteoriaa. Draamakasvatus oppiaineena rakentuu genreistä ja pitää sisällään draamaa ja teatteria, jota tehdään erilaisissa kasvatus ja oppimisympäristöissä. (www2.) Toisin sanoen, draamakasvatusta voidaan käyttää apuna muiden oppiaineiden opettamisessa.

Toistaiseksi voimassaolevan opetussuunnitelman (OPS 1994) mukaan ilmaisutaito on lukiossa valinnaisaine, joka ei ole saavuttanut oppiaineen asemaa kahden muun taideaineen, musiikin ja kuvaamataidon rinnalla. Koulut voivat siis itse päättää, ottavatko ilmaisutaitoa tai teatteri-ilmaisua (nimitys on myös koulukohtainen valinta) opetussuunnitelmaansa. (Rusanen 2001, 58-59.) Opetushallitus on julkaissut kirjan *Ilmaisun monet kielet* (Grönholm 1994) alaa opettavien opettajien avuksi. Siinä todetaan ilmaisutaidon olevan taideaine, jossa oppilaan persoonallisuus kehittyy draaman keinoin. Kirjassa myös esitellään ilmaisutaidon tavoitteita, sekä yleisiä että sisällöllisiä. *Ilmaisutaidon yleisiksi tavoitteiksi* esitetään kehittää esteettis-eettistä elämänasennetta, oppia ymmärtämään eettisten ja esteettisten valintojen merkitystä, ymmärtää tunteita, elämän ilmiöitä ja ihmisten välisiä vuorovaikutussuhteita, kehittää myönteistä suhtautumistapaa yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja erilaisia kulttuureja kohtaan, kehittää vuorovaikutustaitoja ja rohkaista monipuoliseen ilmaisuun, kehittää valmiuksia arvioida kriittisesti ja kehittää kykyä tulkita ja tunnistaa esteettisiä kvaliteetteja, sekä oppia ymmärtämään kulttuurin kehittäminen ja vastaanottaminen elinikäisenä prosessina.(VIITE)

Opetussuunnitelmassa ilmaisutaidon *oppisisältöjen tavoitteissa* teatterista puhutaan vain vähän. Yksilöidymmissä tavoitteissa puhutaan kuitenkin teatteri-ilmaisun eri osa-alueista: kehon kielestä, liikkeestä, eleistä, mimiikasta, puheesta; visuaalisten keinojen kuten valon, värin, tilan ja liikkeen harjoittamisesta ilmaisussa; teatteri-ilmaisuun, teatterin toimintaan ja historiaan tutustuttamisesta; eri taiteenalojen tuntemuksen syventämisestä ja taiteidenvälisen ilmaisun kehittämisestä. Ilmaisun perusvalmiuksiksi kuvataan keskittymistä, esiintymistä ja vuorovaikutustaitoja. Keskeisenä oppisisältöjen tavoitteena nähdään *oppimisprosessi*, jossa yhdistyy luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset elämykset ja omat kokemukset sekä käsitys omasta minästä ja maailmasta syvenevät. (Grönholm 1994, 6-10.) Ilmaisutaidon tavoitteissa on hajanaisuutta ja epäselvyyttä; osa tavoitteista koskee puheviestinnän taitoja, osa taas teatteritaiteen alueeseen kuuluvia taitoja. Tämä tavoitteiden holistisuus on tehnyt ilmaisutaidosta oppiaineena epäselvän. (Rusanen 2002, 40-41.) Ilmaisutaidon yhtenä keskeisimmistä tavoitteista ovat myös vuorovaikutustaidot, mikä omassa tutkimusongelmassani nousee yhdeksi tärkeäksi osa-alueeksi (Grönholm 1994, 6-10).

Lukion uudet opetussuunnitelman perusteet (2003) on otettu käyttöön syksyllä 2005 opintonsa aloittavilla. Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota. (www3.) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan:

Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Kasvatustyössä korostetaan yhteistyötä, kannustavaa vuorovaikutusta ja rehellisyyttä. [—] Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, se mitä opitaan, riippuu yksilön aikaisemmasta tiedosta ja hänen käyttämistään strategioista. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Yhdessä tilanteessa opittu tieto tai taito ei automaattisesti siirry käytettäväksi toisenlaisissa tilanteissa. Lukion on luotava sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteitaan ja oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa. Opiskelijan tulee

saada olennaista luontoa, ihmistä, yhteiskuntaa ja kulttuureja koskevaa eri tieteen- ja taiteenalojen tuottamaa tietoa. [—]

Yhteistyössä tarvittavina taitoina ja valmiuksina tulee edistää itsensä ilmaisemisen taitoja, myös toisella kotimaisella kielellä ja vierailta kielillä, valmiutta ottaa muut huomioon ja valmiutta muuttaa tarvittaessa omia käsityksiään ja omaa toimintaansa. Yhteistyö-, vuorovaikutus- ja viestintätaitoja tulee kehittää yhteisöllisen opiskelun erilaisten muotojen avulla. [—] Opetuksen tulee lujittaa opiskelijan itsetuntoa ja auttaa häntä tunnistamaan persoonallinen erityislaatunsa. Opiskelijaa tulee rohkaista ilmaisemaan eri tavoin omia havaintojaan, tulkintojaan ja esteettisiä näkemyksiään. Lukio-opetuksen tulee kannustaa opiskelijoita taiteelliseen toimintaan, taide- ja kulttuurielämään osallistumiseen sekä terveyttä ja hyvinvointia edistävään elämäntapaan. (www3.)

Ilmaisutaidolta puuttuu siis valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka yhdenmukaistaisi opetusta. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tavoitteet ja sisällöt voivat olla periaatteessa hyvin erilaisia painotuksista riippuen. Uuden opetussuunnitelman perusteita mukailien ilmaisutaitoon liittyviä ja sen opetuksessa mahdollisesti huomioitavia tavoitteita voisivat olla itsetuntemuksen ja itsetunnon kehittäminen, vuorovaikutustaitojen ja ryhmätyötaitojen kehittäminen, itseilmaisun kehittäminen ja taiteelliseen toimintaan kannustaminen.

2.2 Oppimiskäsityksistä ja taiteellisesta oppimisesta

Miten kuvailla oppimista? Oppimisessa on ainakin kysymys oppijasta ja hänen vuorovaikutuksestaan ympäröivään todellisuuteen. Oppiminen ymmärretään yleensä muutoksena tai muutoksen mahdollisuutena. Oppiminen voidaan ajatella myös prosessiksi, jossa käyttäytyminen, ajattelutapa, suhtautuminen ja asenne tiettyyn asiaan kokemuksen tuloksena syntyy tai muuttuu. Oppimisen synnyttämä hyöty voi olla monikerroksinen ja pitkävaikutteinen. (Ruohotie 2000, 9-11) Tynjälän esittämässä oppimisen kokonaisuudessa kuvataan oppimisprosessia monisyisenä ilmiönä, jossa taustatekijöinä ovat oppijan henkilökohtaiset tekijät ja oppimisympäristöön liittyvät tekijät. Nämä ohjaavat oppijan havaintoja ja tulkintoja ja aikaansaavat oppimisprosessin, jossa aikaisemmilla tiedoilla ja motivaatiolla on suuri vaikutus oppimistuloksiin. Koska oppimisprosessi on ns. kehäilmiö, vaikuttavat tulokset taas oppijan tuleviin havaintoihin ja tulkintoihin. Lisäksi oppiminen on kulttuurisidonnainen ilmiö, joten sen vaikutusta ei pidä

unohtaa. Seuraavassa taulukossa esittelen Tynjälän näkemyksen oppimisen kokonaismallista:

TAULUKKO: OPPIMISEN KOKONAISMALLI (Tynjälä 1999, 17)

KULTTUURI:

TAUSTATEKIJÄT:

OPPIMISPROSESSI:

TULOKSET:

<p>HENK.KOHT. TEKIJÄT:</p> <ul style="list-style-type: none">-aikaisemmat tiedot ja taidot-kyvyt-älykyys-persoonallisuus-kotitausta	<p>OPPIMISPROSESSI:</p> <ul style="list-style-type: none">-aikaisemmat tiedot-motiivit, orientaatiot-metakognitiivinen toiminta-strategiat, tyylit, prosessointitavat	<p>TULOKSET:</p> <ul style="list-style-type: none">-käsitykset ilmiöstä (mentaaliset mallit)-taidot-omien tavoitteiden saavuttaminen-oppimistehtävien tuotokset-arvosanat
---	--	---

<p>OPPIMISYMPÄRISTÖ:</p> <ul style="list-style-type: none">-opetussuunnitelma-oppiaine, opettaja-opetusmenetelmät-arviointimenetelmät
--

<p>OPPIJAN HAVAINNOT JA TULKINNAT</p>

Oppimisen kokonaismalliin sisältyy ajatus, että oppiminen ei tapahdu tyhjiössä vaan se on ympäröivään tilanteeseen sekä laajempaan sosiaaliseen kontekstiinsa ja kulttuuriin sidottu ilmiö. Tieteellisen tutkimuksen piirissä opetus ja oppiminen nähdään nykyisin oppijan aktiivisena ja luovana toimintana, jossa olennaista on

ajattelu ja osallistuminen yhteisölliseen toimintaan ja tiedonrakenteluun. (Tynjälä 1999, 19.)

Valotan seuraavaksi lyhyesti yleisimpiä oppimiskäsityksiä sekä lähemmin Deweyn naturalistisen pragmatismien mukaista oppimiskäsitystä ja Inkeri Savan näkemyksiä taiteessa oppimisesta. Ensin kuitenkin lyhyt katsaus oppimisen historiaan Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen *behaviorismin vaikutukset opetuksessa* -www-sivujen mukaan: Oppimisen historia lähtee behavioristisesta suuntauksesta, jonka kulta-aika oli I maailmansodan jälkeen. Behaviorismi on vaikuttanut käytännössä opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Organisoidun opetuksen yhteydessä on puhuttu opetusteknologisesta lähestymistavasta, jota edelleen sovelletaan monissa opetustilanteissa. Sen keskeisiä periaatteita ovat: 1) systemaattinen ennakkosuunnittelu, 2) opetustavoitteiden tarkka määrittely, 3) opettajan ja oppiaineen keskeinen asema ja 4) oppimisen tarkka arviointi suhteessa tavoitteisiin. Opetusteknologiassa korostuu opettajan toiminta ja oppiaineen merkitys tietoärsykkeiden tarjoajana. Siinä oppijan aktiivinen ja tietoinen oppimistoiminta jää huomiotta. Behaviorismiin perustuva opetus on niin tavanomaista eli konventionaalista, että monet sitä soveltavat opettajatkaan eivät sen teoreettista perustaa tiedosta. ”Helppona” ja opettajan työn kannalta johdonmukaisen mallina se on levinnyt laajaan käyttöön ilman suurempia kyseenalaistamisia. Behaviorismin jälkeen seurasi kognitiivinen suuntaus 1960-luvulla, ja painopiste siirtyi oppimisen kokonaismallin rakennetekijöistä sisäisiin tekijöihin; oppimisprosessiin, oppimisstrategioihin ja kognitiivisten rakenteiden kehittymiseen. (www4.)

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen kuuluu myös konstruktivistinen käsitys tiedonmuodostuksesta. Konstruktivismi perustuu käsitykselle oppijasta aktiivisena tiedon muokkaajana sekä käsitykselle itse tiedon dynaamisuudesta. Oppija tekee informaatiosta oman tulkintansa ja luo tiedon konstruktionsa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta, jolloin myös oppimistilanteen fyysiset ja sosiaaliset tekijät vaikuttavat konstruktion. (www5.) Konstruktivismien suuntaukset voidaan jakaa karkeasti kahtia, yksilö- ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi korostaa nimensä mukaisesti oppimista

yksilöllisenä ilmiönä ja siihen en tutkielmassani tämän kummemmin palaa. Sosiaalinen konstruktivismi jakautuu seuraavasti: sosiokulttuurisiin lähestymistapoihin, symboliseen interaktionismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. (Tynjälä 1999, 38.) Näistä esittelen tarkemmin symbolista interaktionismia, sillä se tarjoaa tulkintapohjaa tutkimusaineistolleni.

Viime ja tämän vuosikymmenen aikana kognitiivisen tutkimuksen rinnalle on edelleen muodostunut tutkimusparadigma, jossa oppiminen nähdään ensisijaisesti sosiaalisena ja kulttuurisidonnaisena ilmiönä. Tällöin oppimista ei tarkastella sellaisenaan, ”puhtaana kognitiona”, vaan tilannesidonnaisena sosiaalisena toimintana. (Tynjälä 1999, 21.) Symbolisen interaktionismin mukaan asioille annetut merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, johon yksilö osallistuu yhdessä yhteisön muiden jäsenten kanssa. Ihmiselle on ominaista, että hän pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan ja näkemään myös itsensä ikään kuin toisten ihmisten silmin. (Blumer 1969, 62-64.) Tätä kuvaa käsite *yleistetty toinen*. (*generalized other*, Mead 1934, 135-226). Se, että yksilö pystyy koordinoimaan toimintansa muiden kanssa edellyttää, että merkitykset ovat yhteisiä, tai ainakin ne koetaan yhteisiksi ja jaetuiksi. Jaettuun, yhteiseen ymmärrykseen voidaan päästä vai sosiaalisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta. (Blumer 1969, 62-64) Tällöin se sijoittuu yksilö- ja sosiaalisen konstruktivismin välille ja sisältää aineksia molemmista ajattelutavoista. Sen juuret ovat mm. John Deweyn, Charles Peircen ja William Jamesin pragmatistisessa filosofiassa. Lähestymistapa pyrkii selittämään, miten yksilöistä muodostuva ryhmä vuorovaikutuksellisesti rakentaa merkityksiä esim. opetusryhmän tasolla ottaen samalla huomioon sen, että jokainen yksilö ryhmän sisällä rakentaa myös oman ainutlaatuisen merkityksensä asioille. Tynjälän mukaan (1999, 50-52.) Cobbin ja Yackelin interaktionismi tarkastelee oppimista vähän samaan tapaan. Se näkee kognitiivisen konstruktivismin ja sosiokulttuuriset lähestymistavat toisiaan täydentäviksi näkemyksiksi. Ajatuksena on, että oppiminen on samalla kertaa sekä yksilöllinen konstruointiprosessi että toiminnan kautta tapahtuva kulttuuriin sosiaalistumisen prosessi. (Mt., 53.)

Mitä sitten on taiteellinen oppiminen ja mikä sen erottaa muusta, esim. matemaattisesta tai kielellisestä oppimisestä? Oppimiselle on useita määritelmiä,

mutta yhteistä niille on se, että oppimisessa ajatellaan jonkin lisääntyvän tai muuttuvan. Inkeri Savan mukaan oppimisella muutoksena voidaan viitata ainakin kolmentyyppisiin ilmiöihin:

Oppiminen on:

a)Määrällistä muuttumista. Esimerkiksi teatteritaiteessa tiedot eri tekniikoista ja teatterihistoriasta kasvavat. Taideopetuksen tavoitteena voi olla toisinaan myös jonkin väheneminen kuten erilaisten virheellisten tai maneeristen ilmaisutapojen tai väärin tietojen. Tällöin tavoitteena on pikemminkin näiden virheellisten tai puutteellisten suoritusten korvaaminen laadullisesti taiteelliseen toimintaan sopivammalla toiminnolla.

b)Laadullista muuttumista. Kuten taiteellis-esteettisesti aiempaa korkeatasoisempaa tulkintaa tai tuotosta.

c)Rakenteellista muutosta taiteellisessa, luovassa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa. Olennaista olisivatkin ne muutokset, joita tapahtuu oppijan ulkomaailmaa ja omaa sisäistä toimintaa koskevissa visuaalisissa, avaruudellisissa ajattelumalleissa, ruumiinkuvassa tai ruumiinliikettä koskevissa sisäisissä skeemoissa, taiteellis-esteettisissä käsite- ja mielikuvajärjestelmissä. (Sava 1993, 16.)

John Deweyn (1859-1952) naturalistinen pragmatismi korostaa tekemällä oppimista. Teatteri-ilmaisun opettamisessa lähtökohta on luonnollinen, koska siinä on kyse juuri tekemisen kautta oppimisesta. Ilmaisutaidon tunneilla noudatetaan Deweyn kasvatusfilosofiaa: oppilaat ovat keskeisessä asemassa, opiskelu on toiminnan kautta oppimista ja asioita lähestytään ongelmalähtöisesti. Deweyn käyttää oppimisesta nimitystä *esteettinen tietäminen* (aesthetic way of knowing) ja pyrkii termillä kuvaamaan sitä oppimista, jossa kokeminen, ajattelu, tunteet, sosiaalisuus ja merkitysten rakentaminen kohtaavat. Teatteri-ilmaisun opettamisen yhteydessä oppiminen on Deweyn mukaan osittain tietoista, osin toiminnan hetkellä tiedostamatonta tapahtumista, jonka voi purkaa vasta myöhemmin. Tätä kuvaa Deweyn käsite *esteettinen kahdentuminen*. Sillä tarkoitetaan sitä tilaa, jossa oppija on esteettisessä kokemuksessa (esim. teatteriesitys), jolloin ajattelu ja tunteet tapahtuvat fiktion rajoissa ja niihin reagointi ja niiden analysointi on mahdollista vasta jälkikäteen. (Heikkinen 2001, 102.)

Niin Dewey kuin Timo Sinivuorikin (2002) korostavat oppimisessa kokemuksellisuutta. Kokeminen sinällään ei ole oppimista. Oppiminen tapahtuu vasta sitten, kun kokemuksen raaka-aineita tulkitaan ja kokemukselle annetaan merkitys. Kokemuksellinen oppiminen kuuluu konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen ja on jatkuva prosessi, jonka toiset hallitsevat paremmin kuin toiset. Kokemuksesta oppiminen edellyttää ilmiön havainnointia, pohtimista, tietoista ymmärtämistä ja käsitteellistämistä. (Sinivuori 2002, 62.) Deweyn mukaan kokemuksen muuttaminen oppimiseksi edellyttää kahta periaatteellista tekijää: jatkuvuutta ja interaktiota. Jatkuvuus tarkoittaa sitä, että jokainen kokemus jatkaa siitä, mihin edellinen kokemus riittää ja muokkaa jo aiemmin saatuja kokemuksia. Interaktion mukaan kokemus tapahtuu aina vuorovaikutuksessa kokijan ja ympäristön kanssa. (Dewey 1938, 25-27.)

Taideteollisen korkeakoulun apulaisprofessori Inkeri Sava puhuu oppimisesta muuntumisena, transformaationa, jota hän pitää taiteellisen oppimistoiminnan yhtenä keskeisenä ominaisuutena. Usein muutos mielletään ensi-sijaisesti ulkoisessa käyttäytymisessä näkyvänä, kuten taitavana suorittamisena, mutta tässä tapauksessa puhutaan pikemminkin sisäisestä muutoksesta. Transformaatio viittaa taidetta kokevan tai tekevän ihmisen mielen sisäiseen prosessiin, jossa ihminen tulkitsee ja luo uusia merkityssuhteita ja saa uusia näkökulmia todellisuuteen. Tietenkin tällainen voimakas sisäinen luomistapahtuma näkyy myös ulkopuolisille taiteellisen suorituksen ja tulkinnan muodossa. Taiteellisessa oppimisessa voidaan erottaa kolmenlaista ajattelua: a) taide yksilön emotionaalisina elämyksinä ja itseilmaisuna, luovana itsensä toteuttamisena, b) kognitiivinen oppimis- ja taidekäsitelmä ja c) käsitelmä taiteellisesta oppimisesta syvähenkisenä, transformatiivisena toimintana (Sava 1993, 17-24).

Taiteessa oppiminen on perinteisesti ollut yksilökeskeistä. Viime vuosina sitä on tietoisesti ryhdytty laajentamaan vuorovaikutusperustaiseen, yhteistoiminnallisen oppimisen suuntaan (Sava 1993, 30). Suuntaus näkee oppimisen luonteeltaan sosiaalisena ilmiönä. Ryhmää käytetään edistämään yksilöllistä tiedonmuodostusta ja oppimistuloksia tarkastellaan yksilöiden kognitiivisten rakenteiden muutoksina (Tynjälä 1999, 149).

2.3 Yhteistoiminnallisuus ja ryhmän merkitys

Teatteriproduktion valmistamisessa ryhmätyöllä on suuri merkitys. Esitystä, näytelmää varten kootaan ryhmä, joka kokoontuu säännöllisesti harjoittelemaan yhdessä ohjaajan avustuksella ja ryhmätyö jatkuu aina siihen saakka, kunnes viimeinen näytös on ohi. Matkan varrella ryhmässä tapahtuu muutoksia, alussa ihmiset saattavat olla vieraita toisilleen, mutta yhteistyön ja useiden harjoitustuntien tuomien yhteisten kokemusten myötä ryhmä ikään kuin hitsautuu yhteen, luo oman ryhmähengen. Ryhmän sisällä tapahtuvaa oppimista voidaan kutsua yhteistoiminnalliseksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksissa on voitu identifioida useita tekijöitä, joita voidaan pitää edellytyksenä ryhmätoiminnan onnistumiselle:

- 1) *Ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus.* Tällä tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet tuntevat tarvitsevansa toisiaan. Koko ryhmän menestyminen riippuu sen jäsenten menestymisestä ja päinvastoin. Positiivista riippuvuutta edistävät ryhmälle asetettu yhteinen tavoite. *Vuorovaikutuksen tukeminen.* Vuorovaikutteinen viestintä on yhteistoiminnallisen oppimisen ehdoton edellytys. Ryhmän jäsenet antavat palautetta ja kommentteja toisilleen.
- 2) *Yksilöllinen vastuu.* Ryhmän jäsenten välisen positiivisen riippuvuuden ja vuorovaikutuksen onnistuminen edellyttää, että ryhmän jokainen jäsen kantaa myös yksilöllistä vastuuta ja tuo oman panoksensa ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.
- 3) *Sosiaalisten taitojen ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen.* Sosiaaliset taidot ovat välttämättömiä yhteistoiminnallisessa oppimisessa.
- 4) *Ryhmän toiminnan itsearviointi.* Yhtenä keskeisenä elementtinä yhteisöllisessä oppimisessa pidetään sitä, että ryhmän toimintaa ja sen tuotoksia ei arvioi pelkästään opettaja, vaan ryhmä itse reflektoi toimintaansa eli arvioi sitä kriittisesti ja tarvittaessa muuttaa toimintatapojaan. Näin ollen arviointi ei ole vain työn lopussa tapahtuvaa tuotoksen arviointia vaan itse työskentelyn aikana tapahtuvaa prosessin tarkkailua. (Tynjälä 1999, 157-158.)

Nämä edellytykset ryhmätoiminnan onnistumiselle pätevät myös, kun kyseessä on kouluteatteriryhmä. Ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus ja yksilöllinen vastuu voisivat kouluteatterissa tarkoittaa sitä, että jokainen oppilas voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa siihen, millainen työskentelyilmapiiri on.

Jos harjoituksissa on turvallinen olo, vuorovaikutus toimii ja oppilailla on hauskaa keskenään, tulee se todennäköisesti näkymään myös lopputuloksessa eli esityksessä. Jotta näin ihanteellisesti tapahtuisi, ristiriitatilanteissa (niitä kun yleensä tulee) oppilaiden ja opettajan tulisi kyetä keskustelemaan ongelmista ja purkamaan näin ristiriidat.

Lukiolaisten ilmaisutaidon opetusryhmää voidaan pitää tavoitteellisena ryhmänä – sen päämääränä on teatteriesityksen valmistaminen. Ryhmällä on tiettyjä säännönmukaisuuksia, joiden varassa se toimii. Ryhmän yleisiä tunnusmerkkejä ovat tietty koko, tarkoitus, säännöt, vuorovaikutus, työnjako ja roolit sekä johtajuus. Ryhmällä on myös dynamiikka ja piilotajunta. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenten välillä vaikuttavat monenlaiset voimat ja tunteet, joista osa saattaa olla tietoista ja harkittua, osa taas tahatonta. Ryhmä on jatkuvaa vuorovaikutustekojen ja vaihtuvien tilanteiden virtaa. Ryhmän prosessilla tarkoitetaan ryhmän jatkuvaa tapahtumista ja kokonaistoiminnan muuttumista. Ryhmäprosessin käsitteeseen kätkeytyy ajatus ryhmän kehittymisestä. (Niemistö 1999, 16-19.) Helkama, Myllyniemi ja Liebkind (1998) esittävät sosiaalipsykologian kirjassaan mallin, joka ilmaisee ryhmätoiminnan oleelliset tekijät. Mallin kolme osaa ovat: lähtötekijät, ryhmässä syntyvät ilmiöt ja tulokset. Raimo Niemistö on mukailnut mallin kirjansa *Ryhmän luovuus ja kehityshehdot* tarkoituksiin seuraavasti (Niemistö 1999, 21):

MALLI RYHMÄN EHDOISTA JA RYHMÄPROSESSISTA:

LÄHTÖTEKIJÄT:

RYHMÄN TARKOITUS:	YMPÄRISTÖ-TEKIJÄT:	RYHMÄN JÄSENET:
-perustehtävä	-fyysinen ja sosiaalinen ympäristö	-ryhmän koko, jäsenten erilaisuus
-ryhmän tavoite	-ryhmän asema systeemissä	-ryhmän valmiit sis.rakenteet

↓	↓	↓
---	---	---

RYHMÄSSÄ SYNTYVÄT ILMIÖT:

-osallistumisen ja viestinnän jakautuminen	-johtajuus, ryhmän kiinteys
-normit ja roolit	-ryhmämotivaatio



TULOKSET:

ryhmäkokemus	oppimiskokemus	jäsenten hyvinvointi
terapeuttisuus	tuloksellisuus	työtyytyväisyys

Ohjatuilla ryhmillä on yleensä kaksi tavoitetta: asiataavoite, jonka määrää ryhmän perustehtävä, ja tunnetavoite, eli pyrkimys saavuttaa riittävä kiinteys ja kyky säilyä olemassa. Ryhmän olemukseen kuuluu myös sen kehittyminen. Bruce Tuckmanin (1965, 384-399) mukaan ryhmän kehitysvaiheet ovat seuraavat:

- 1) Ryhmän muodostusvaihe, forming. Ryhmän vuorovaikutussuhteissa korostuu testaus ja riippuvuus. Vähitellen ryhmä koetaan turvallisena ja erityisen hyvänä.
- 2) Kuohuntavaihe, storming. Vuorovaikutusta leimaa konflikti ja polarisoituminen. Ryhmän jäsenet pyrkivät ilmaisemaan yksilöllisyytään ja saattavat vastustaa voimakkaastikin sisäisen ryhmärakenteen muodostumista.
- 3) Yhdenmukaisuusvaihe, norming. Vuorovaikutussuhteissa kehittyy yhteenkuuluvuuden tunne, ja ryhmän sisäinen vastustus voitetaan. Jäsenet hyväksyvät toistensa ominaispiirteet ja haluavat pitää yllä ryhmäkokonaisuutta.
- 4) Hyvin toimiva ryhmä, performing. Ryhmästä on tullut kokonaisuus, ja sen vuorovaikutuksesta ongelmanratkaisun väline. Jäsenet omaksuvat rooleja, jotka lisäävät ryhmän suorituskykyä.
- 5) Lopetus, adjourning. Vaihe, jonka Tuckman lisäsi malliinsa kymmenen vuotta myöhemmin. Ryhmä lopettaa toimintansa, ja ryhmän jäsenet hyvästelevät toisensa. Tunteet saattavat olla hyvinkin voimakkaita, tavallisesti ne ovat surua ja haikeutta.

Yksi ryhmän kehitysprosessiin kuuluva termi on koheesio, jolla tarkoitetaan ryhmän kiinteyttä. Sosiaalipsykologisissa tutkimuksissa on ryhmän kiinteystä löydetty seuraavanlaisia tuloksia: Kun ryhmät ovat kiinteitä, eli niissä on suuri koheesio, ryhmän jäsenet kommunikoivat keskenään enemmän ja ovat muutenkin tyytyväisempiä kuin pienen koheesion ryhmässä. (Niemistö 1999, 170). Seuraavaksi siirryn aineiston käsittelyvaiheeseen, jossa esittelen tutkimustuloksia teorioiden, oman pohdintani ja aiemman tutkimuksen valossa.

3. TUTKIMUSTULOKSIA 1: OPPILAIKEN KUVAILEMAT KOKEMUKSET

3.1 Kokemukset onnistumisesta ja epäonnistumisesta

Modernin kielikäsitteilyn mukaan totuus sisältyy ihmisen ilmaisemaan kokemukseen (Eskola ja Suoranta 1998, 139-143). Aikaisemmat tutkimukset teatterin tekemiseen liittyvistä kokemuksista vahvistavat sen, että ihminen on oman kokemuksensa paras asiantuntija (Toivanen 2002 ja Rusanen 2002). Harjoitusvaiheen alussa kartoitin oppilaiden odotuksia produktion suhteen. Käytän oppilaiden kuvauksia esimerkkeinä, jotka on erotettu muusta tekstistä kursivoilla. Lainauksissa en ole eritellyt sukupuolta, enkä kyselyissäkään halunnut tietää oppilaiden nimiä tai muita tunnistetietoja ja pyrin tällä mahdollisimman rehellisiin vastauksiin. Kerroin oppilaille, että tulen käyttämään heidän vastauksiaan tutkimusmateriaalina pro gradussani, ja ettei heidän tarvitse olla huolissaan henkilöllisyytensä paljastumisesta. Lisäksi mielestäni omassa tutkielmassani kokemusten kartoittamisessa ei ole relevanttia oppilaiden sukupuoli. Sukupuolen merkitystä ilmaisutaidon opiskelussa ovat tutkineet ainakin Toivola-Junttila ja Kytöharju (1988) tutkimuksessaan *Ilmaisutaito tasarvon näkökulmasta*. Lainauksien tarkoituksena on tuoda esiin oppilaiden yksilöllisiä kokemuksia ja tarkentaa teoreettisia viittauksia.

Havaitsin, että suuri osa odotuksista liittyi ryhmätyöskentelyn onnistumiseen: *Odotan hubaa meininkiä -työn tekemisen merkeissä-, kivaa työskentelyä, ei puurtamista*. Toisaalta taas odotukset liittyivät näyttelemiskokemuksen ja näyttelemiseen liittyvien taitojen hankkimiseen: *Odotan hienoa kokemusta, hauskoja sekä*

tuskastuttavia hetkiä ja ennen kaikkea oman ilmaisun kehittymistä parempaan suuntaan. Odotan mielenkiintoista teatteria hyvässä seurassa, hauskaa ja toisaalta paljon opettavaisia asioita näyttelemisestä. Oppilaiden vastauksissa painottui voimakkaasti onnistumiseen ja epäonnistumiseen liittyvät kokemukset. Kysymykseen ”mitä koit” vastattiin usein kuvailemalla sitä, missä oppilas oli omasta mielestään onnistunut tai epäonnistunut. Koin tunteen, jollaista en ole ennen tuntenut. Tänään olin niin väsynyt, mutta kuitenkin niin pirteä, että osasin ilmaista itseäni tänään jotenkin rennommin. On hienoa huomata, että joka harjoituskerralla suoritus paranee ja roolihenkilöön pääsee paremmin sisälle. Välillä on todella vaikeaa, mutta tulee hyvä mieli, jos selviytyy hyvin jostain vaikeasta kohtauksesta. Silloin tuntee kehittyvänsä. Erityisen makealta onnistuminen tuntuu silloin, kun sen eteen on joutunut ponnistelemaan. Onnistuminen koetaan silloin ansaituksi: Mute-tunnit piristi mua ja tätä päivää. Ensin en oikein saanut inspiraation otetta eivätkä roolit ”lämmenneet” minulle, mutta loppua kohden ilmaisuni parani. Siis omasta mielestäni. Koin tuskaa, hampaiden kiristystä ja lopulta onnistumisen iloa.

Kaikenikäiset teatteriharrastajat etsivät harrastuksessaan onnistumisen kokemuksia. Teatteri tarjoaakin parhaimmillaan hyvän kanavan onnistumiskokemusten luomiselle. Onnistumisen kokemus vahvistaa itsetuntoa ja tekee siten ihmisestä henkisesti kestävämmän. Teatterista saadaan aineksia myös omakohtaisten kokemusten käsittelemiseen ja niistä selviämiseen.

Soile Rusanen pohtii väitöskirjassaan John Deweyn termiä *an experience, vahva kokemus*. Mitä ne ovat teatterikasvatuksessa, jolloin niihin saattaa myös liittyä esteettisiä elämyksiä? Rusanen mukaan oppiminen on oppilaille sitä merkityksellisempää, mitä enemmän hänellä on *vahvoja kokemuksia* oppimisessa (Rusanen 2002, 195). Oman näkemykseni mukaan nämä vahvat kokemukset ovat juuri oppilaiden kuvaamia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia. Joitakin suorituksia oppilaat jännittävät etukäteen, ja niissä mukana oleminen nähdään ”selviämisenä”: *Joka kerta, kun selviän improharjoituksesta, niin että olen itse tyytyväinen suoritukseeni, tulee minulle rennompi fiilis*. Entistä parempiin suorituksiin yltäminen tuottaa uutta tyydytystä. (Sinivuori 2002, 38)

Osa oppilaista nosti merkityksellisinä kokemuksina esiin esitykset. Toisaalta sitten huonona pidettiin harjoituksiin liittyvää odottelua ja varsinkin loppuaikoina (kiire, vähäinen viikkotuntimäärä) olleita pitkiä harjoituksia : *Huippuhetkiä olivat näytöksiä edeltäneet pukukoppisessiot ja ensi-illassa saadut taputukset. Oli myös kiva nähdä kun ihmiset itkivät ja olivat liikuttuneita. Esitykset ja niissä onnistuminen koettiin yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmän kiinteyttä lisääviksi tekijöiksi: Parasta oli ensi-illan jälkeinen onnistumisen ja yhteenkuuluvuuden tunne. ”Me tehtiin se”! Pahinta oli ajat ennen ensi-iltaa kun tuntui, ettei koko hommasta tule yhtään mitään. Lopputulokset oli parasta. Lisäksi pukuhuonejutut näytöstä ennen ja näytöksen aikana. Pahinta oli pitkät päivät. Useimmiten klo 8-18. Jotkut korostivat myös palautteen merkitystä. Tietenkin minä opettajana pyrin antamaan mahdollisimman monipuolista palautetta, mutta ulkopuolisten palautetta pidettiin suurimpana kiitoksena: (Parasta oli) Esitykset ja kun sen jälkeen kuuli positiivista palautetta monilta. Silloin tiesi, ettei puolen vuoden työ ole mennyt hukkaan!*

3.2 Kokemukset suhteessa minään

Käsitys omasta itsestä ja omista kyvyistä saattaa myös muuttua onnistumisen kokemusten ja elämysten myötä: *Vihdoin olen hyvä jossakin asiassa. Nimittäin näyttelemisessä. Koko elämäni olen ollut keskiverto, mutta nyt osaan jotain aika hyvin, nimittäin näyttelemistä!* Edellinen kommentti onnistumisen elämykseen liittyen on kaikessa liikuttavuudessaan myös hyvin kertova. Oppilaan käsitys omasta itsestä ”keskivertona” on saanut jotain tilalle: kokemuksen itsestä hyvänä näyttelijänä. Ilmaisutaito saattaa tarjota onnistumisen kokemuksia myös sellaiselle oppilaalle, jolla on vaikeuksia muussa koulunkäynnissä, esim. teoreettisissa aineissa (Rusanen 2002, 196). Banduran sosiaaliskognitiivisen itsesäätelyteorian mukaan (Bandura 1986) käyttäytymistä määräävät tehokkuusodotukset. Ko. odotukset pohjautuvat siihen, kuinka vakuuttunut ihminen on siitä, että hän suoriutuu tehtävästä ja ylittää asetettuun tavoitteeseen. Itsesäätelyteoriassa on kaksi erilaista odotustilaa: 1) käsitykset omasta suorituskyvystä (tehokkuusodotukset), eli miten yksilö arvioi suoriutuvansa tehtävästä, ja 2) odotukset saavutettavista tuloksista (tulosodotukset), eli mitä mahdollisia seurauksia ja tuloksia tehtävästä suoriutuminen tuottaa. (Bandura 1986, 393-453.) Käsitys omasta suorituskyvystä voi johtaa myös siihen, että henkilö jo valmiiksi odottaa epäonnistuvansa: *Olisin*

kovin mielelläni keksinyt itekin jotain hauskaa ja näytellyt ja improvisoinut hyvin, mutta en ole niin mielikuvituksellinen ja sanavalmis, että se onnistuisi. Tämän oppilaan käsitys omasta suorituskyvystä ei tunnu olevan kovin korkea. Kommentista välittyy se, että hän vertaa itseään muihin, ja jo valmiiksi pitää itseään muita huonompana. Atkinsonia lainaten negatiivinen kokemus syntyy joko epäonnistumisen kokemuksesta tai sosiaalisen vertailun kautta – ihminen vertaa itseään muihin, jotka saavuttavat hyviä tuloksia (Sinivuori 2002)

Banduran itsesäätelymekanismin lähtökohtana on itsetarkkailu, jonka kautta yksilö saa informaatiota. Omia suorituksia tarkkaileva ihminen pystyy asettamaan itselleen progressiivisia kehittämistavoitteita, vaikka häntä ei siihen kannustettaisi. *Kun harjoitukset alkoivat, tunsin oloni epätoivoiseksi. En tuntenut itseäni Romeoksi. Siinä vaiheessa vihasin itseäni. Jo pitkän aikaa olin uskonut olevani kohtalainen näyttelijä, mutta silloin tunsin, että olin itseni vanki enkä saanut vedettyä roolia niin kuin piti. Ja silloin huomasin, että kahleeni oli pelko. Pelko, ettei uskalla käyttää tunteitaan hyväkseen.* Käsitys itsestä ja omista kyvyistä saattaa vaihdella matkan varrella. Hyvänä näyttelijänä itseään pitänyt oppilas on havainnut epäonnistuvansa suorituksessaan ja kokee sen hyvin voimakkaana epäonnistumisena. Myönteinen käsitys omasta suorituskyvystä voi kyllä vaikuttaa motivaatioon, mutta se ei voi johtaa toivottuihin suorituksiin, jos kyvyt tai tärkeät ulkoiset edellytykset puuttuvat (Bandura 1986, 26)

Oppilaat kuvaavat kokemuksissaan usein omaa tunne- tai fyysistä olotilaansa ja sen vaikutusta oppituntien tai harjoitusten kulkuun. Tällainen itsetarkkailu tuntuu olevan ihmisille hyvin tyypillistä; vallitsevalla olotilalla pyritään ehkä selittämään epäonnistumisia tai sitten käytetään niitä tekosyinä yrityksen puutteelle. Opettajana huomasin välillä olevani oppitunnin alussa selitysskamelskan keskellä: ”tänään ei jaksa tehdä mitään, koska eilen oli koe ja viime yönä en saanut nukuttua ja nyt on polvi kipeä”. Monesti oppilaan tunnille tullessa vallitseva olotila vaikutti tekemiseen, toisinaan taas esim. huonotuulisuus tai väsymys haihtui harjoitusten myötä: *Tänään oli hauska tunti, ja vaikka olin nälkäinen, väsynyt ja päänsäryn kourissa, jaksoin puristaa itsestäni ilmaisu irti. Alussa tehty äänenavaus oli rento.* Joskus taas olotilan jäi vaikuttamaan harjoituksiin: *Kovin väsyneenä tultiin tunnille pitkät roolipelissäot takana...En*

tiedä, johtuuko väsymyksestä vai mistä, mutta ei onnistu, en saa mieleistäni tunnelmaa rooliin. Itsetarkkailun vaikutus etenemiseen riippuu mm. itsetarkkailun määrästä, saadusta palautteesta, motivaatiosta, tyytyväisyydestä ja toiminnan onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyvästä tuloshakuisuudesta. Ihmiset vertailevat suorituksiaan myös omiin aiempiin suorituksiin (self-comparison) ja pyrkivät yleensä parantamaan aikaisempia saavutuksiaan. Entistä parempiin suorituksiin yltäminen tuottaa uutta tyydytystä. (Sinivuori 2002, 38.) *Osallistun ehdottomasti ensi vuonnakin, jos on vaan mahdollisuus. Tällaista kokemusta vaille jäänyt on kyllä todella köyhä.* Produktiolla koettiin olevan vaikutusta myös muuhun elämään: *Produktiosta on ollut myös itse koulunkäyntiin positiivista vaikutusta, mm. äidinkielen numerot ovat pienessä noususuhdanteessa.* Loppujen lopuksi, vaikka kouluteatteriproduktiossa mukana olo vei paljon aikaa, aiheutti välillä ikäviäkin kokemuksia ja vei voimia, pidettiin sitä kokemisen arvoisena asiana: *Vaikka se oli raskasta ja aikaa vievää, oli se myös yksi elämäni hausimmista ja opettavaisimmista kokemuksista.* Tällainen palaute kertoo ilmaisutaidon tuottamien kokemusten ainutlaatuisuudesta ja merkityksellisyydestä. Vastaavia kokemuksia ei arjen koulutyössä saa, eikä välttämättä muussakaan elämässä. Kokemuksen yhteisöllisyys, ainutlaatuisuus -näytelmän valmistaminen ja esittäminen on aina ainutkertainen tapahtuma, kun esitykset ovat ohi, on tavallaan kaikki peruuttamattomasti ohi - ja opettavaisuus tekevät siitä poikkeavan kokemuksen, joka nuorella ihmisellä jää vaikuttamaan pitkäksiin aikaa.

4. TUTKIMUSTULOKSIA 2: OPPIMINEN JA TAITEESSA OPPIMINEN

4.1 Pohdintaa oppimisesta ja opettajuudesta

Kuten johdannossa kerroin, oma oppimiskäsitykseni on jossakin Deweyn kokemuksellisuutta ja toiminnan kautta oppimista korostavan käsityksen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen välissä. Oma oppimiskäsitykseni lähentelee konstruktivismia siinä, että ajattelen oppijan työstävän informaatiota aktiivisesti oppimistilanteen fyysisten ja sosiaalisten tekijöiden sisällä. Toisin sanoen, mielestäni fyysiset tekijät, kuten opetustila, ajankohta ja esim. ensi-illalle asetettu

ajankohta sekä sosiaaliset tekijät, kuten ryhmä, vaikuttavat oppimiseen merkittävästi. Mielestäni teatteri-ilmaisun opettajan tulee lukiotasolla olla sekä taitelija että kasvattaja; hänellä tulee olla vahva kokemus teatterin tekemisestä, mutta ei niin vahvaa omaa näkemystä, että se estäisi keskustelun oppilaiden kanssa ja tekisi hänestä omaa visiotaan toteuttavan ”jyrän”. Teatteritaiteella ja kasvatuksella on alan kirjallisuuden mukaan runsaasti yhteisiä perusominaisuuksia. Sekä teatteritaidetta että kasvatusta voi lyhyesti luonnehtia tietoiseksi ja tavoitteiseksi vaikuttamiseksi, ja niissä molemmissa on keskeistä vuorovaikutusprosessi. Kasvatus on perusluonteeltaan prosessi. Prosessin keskeinen elementti on kasvatettavan ja kasvattajan välinen yhteistyö ja vuorovaikutus, jossa kasvatusta saavan palautteella on huomattava merkitys. Kasvatustapahtumassa vaikuttaminen on kaksisuuntaista, sillä siinä myös kasvattaja oppii kasvatettavaltaan. Kasvatukselle on ominaista vaikuttamisen tietoisuus, tarkoituksellisuus ja tavoitteisuus, asetettuihin tavoitteisiin pyrkiminen. (Levanen 1998, 218) Myös näytelmän ohjausprosessi on vuorovaikutusta ohjaajan ja ohjattavan välillä.

Kasvattajan ominaisuuksia taas tarvitaan kaikessa opetustyössä, ja tällä tarkoitan opettajan taitoa herättää ajatuksia ja kysymyksiä, innostaa, luoda keskusteleva ja avoin ilmapiiri ja johdattaa oppilaat taiteen, tässä tapauksessa teatterin maailmaan. Leino & Leino (1995, 7-14) jakaa kasvatuksen formaaliin ja informaaliin kasvatukseen. Formaaliin kasvatuksella tarkoitetaan 1) ajattelun ja tiedonhankinnan korostamista opetuksessa vastakohtana materialistiselle kasvatukselle, 2) yhteiskunnan virallisesti hyväksymää ja järjestämää koulutusta. Informaalinen kasvatus on virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa kasvatusta. Kasvattaja on aina vaikuttaja, esimerkki tai toimiminen on jo vaikuttamista. Kasvattajalla on tavoiteltuja vaikutuksia ja piilovaikutuksia, jotka on syytä erotella toisistaan, esim. piilo-opetussuunnitelma. Kasvatuksen perusluonne on kasvattajan ja kasvatettavan interaktio, vuorovaikutus. Hyvä kasvattaja tulkitsee kasvatettavaa käyttämällä kasvatustilanteita joustavasti hyväkseen omassa toiminnassaan.

Taidekasvatusta voi luonnehtia tietoiseksi ja tavoitteiseksi vaikuttamiseksi taiteen avulla, kautta ja keinoin. (Levanen 1998, 221) Mitä sitten on teatteri-

ilmaisun/ilmaisutaidon opettajuus tai draamaopettajuus? Miten se eroaa muusta opettajuudesta? Ilmaisutaidon opettajien koulutustausta on vaihteleva. Itseäni nimitän teatteri-ilmaisun opettajaksi pääaineeni teatterin ja draaman tutkimuksen ja kasvatustieteen sivuaineopintojen turvin. Reittejä on kuitenkin nykyään monia. Tampereen yliopistossa voi saada ilmaisutaidon opettajan pätevyyden vain yhdistämällä tutkintoon suomen kieltä ja/tai kirjallisuutta. Teatterikorkeakoulussa on pedagoginen suuntautumisvaihtoehto, joka myös valmistaa ilmaisutaidon opettajaksi, niin ikään Jyväskylä yliopisto on järjestänyt erikoistumiskoulutusta jo kymmenen vuoden ajan. Lisäksi teatteri-ilmaisun ohjaajiksi (jotka toimivat lähinnä harrastajateatterikentällä ja vapaan sivistystyön parissa) voi valmistua useissa ammattikorkeakouluissa. Ilmaisutaidon opettajan ammattinimikkeestä on ollut keskustelua pitkään. Vaikka lukioissa koulukohtaisesti opetettavan aineen nimi on ilmaisutaito, parempi nimi tälle taideaineelle olisi Pipsa Teerijoen mielestä kansainvälisesti tunnettu draama ja draamaopettajuus. Ilmaisutaito-nimen isä P. T. Hakala oli itsekin tyytymätön keksimäänsä nimeen, mutta silti se vakiintui käyttöön 1980-luvun alussa ja on käytössä edelleen. Opettaja-sana saa merkityksensä monien eri näkökulmien ja toimintayhteyksien kautta. Opettajaan liittyvien kokemusten jäsentäminen ja tulkinta tapahtuu koulun ja muiden opetusta antavien instituutioiden elämänmuodossa. (Teerijoki artikkelissa Draamaopettajuuden laatu) Opettajan ammattitaidon osa-alueiksi voidaan luetella seuraavat (Yrjönsuuri 1990):

- 1) kasvatustieto
- 2) aineenhallinta
- 3) didaktinen taito
- 4) evaluointitaito
- 5) opetussuunnitelman hallinta
- 6) vuorovaikutusmenetelmien hallinta
- 7) koulutyön tuntemus

Teerijoki kritisoi Yrjönsuuren listaa siltä osin, että siitä puuttuu hänen mielestään jotain ammattitaidon todellistumisen kannalta olennaista. Nimittäin kaikkien näiden osa-alueiden lähtökohtana on opettajana toimivan yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet. Ominaisuuksiin liittyy ihmisen minäkuva ja persoonallisuus, jotka

ovat muotoutuneet fyysisten tekijöiden, ympäristötekijöiden sekä näitä yhdistävien sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta. Draamaopettajuuden tärkein työväline on hän itse. (Teerijoki 1990)

Tehtäväni ilmaisutaidon opettajana ei ollut ensikertalaiselle helppo, ihanteet ja todellisuus väänivät kättä tuon tuosta. Tässä kouluteatteriproduktiossa koin siis ongelmalliseksi sen, etten kyennyt täysin toimimaan oppimis- ja opettajuuskäsitykseni mukaan, vaan johdannossa mainitsemieni käytännön ongelmien (tuntiresurssit, tulosvastuullisuus jne.) vuoksi opettamistani lähenteli välillä jopa behaviorismia tai mallioppimista. Albert Bandura, joka loi sosiaalisen oppimisen teorian, puhuu mallioppimisesta; siitä miten suurin osa ihmisen oppimisesta perustuu toisten tarkkailuun mallintamisen avulla. Lyhyesti: tarkkailemalla toisia henkilö muodostaa itselleen mallin eli idean. Talletettu idea toimii ohjeena uusissa tilanneympäristöissä. Sosiaalisen oppimisen teoria selittää ihmisen käyttäytymistä jatkuvan vastavuoroisen keskustelun kautta, jota käydään kognitiivisen, näkyvän käyttäytymisen ja ympäristön vaikutuksen välillä. (Bandura 1986) Viimeaikainen tieteellinen tutkimus (mm. Sinivuori) ja OPS korostavat kokemuksellisuutta ja oppimisprosessin merkitystä (taiteessa oppimisessa), sekä reflektiivistä otetta opettajan ja oppilaiden välillä, mutta koin, että käytäntö ei antanut siihen mahdollisuutta.

4.2 Kokemuksellinen oppiminen kouluteatteriproduktiossa

Ilmaisutaidon tunneilla noudatetaan Deweyn kasvatustieteellisiä näkökulmia: oppilaat ovat keskeisessä asemassa, opiskelu on toiminnan kautta oppimista ja asioita lähestytään ongelmalähtöisesti. Rusanen mukaan ilmaisutaidon opiskelu vaikuttaa oppilaiden käsitykseen elämästä ja omasta itsestään. Se antaa mahdollisuuden psykofyysiseen kokemukseen kautta oppimiseen, jossa oppiminen ei tapahdu ainoastaan tiedon varassa. (Rusanen 2002, 195.) John Deweyn mukaan oppija on keskeisellä paikalla oppimistilanteessa (1916, 124) Nykyinen käsitys on, että oppijan kuvaukset kokemuksistaan ovat tärkeässä asemassa opetusta kehitettäessä. Ilmiötä voidaan kutsua nimellä *kokemuksellinen oppiminen* (ks. luku 2). Ne, jotka oppivat kokemuksista, ottavat itse vastuun omasta oppimisestaan ja haluavat saada tekemisestään palautetta, jota he hyödyntävät edelleen. Kokemuksellinen

oppiminen käsittää myös vastoinkäymisistä ja epäonnistumisista oppimisen, joka tosin on vaikeampaa kuin myönteisistä kokemuksista oppiminen. Seuraavassa oppilaan kommentissa epäonnistumisesta oppiminen näkyy siinä, että oppilas on joskus aikaisemmin saanut palautetta, jonka mukaan hänen äänenkäyttönsä lavalla ei ole riittävää ja pyrkinyt korjaamaan tilannetta: *Juu ääntä käytin nyt paremmin kuin ennen. Mun ääntäni ei juuri ennen lavalta kuulunut, nyt taisi.* Kokemus on siis edesauttanut oppimista. Kokemus ei välttämättä ole tae oppimiselle, mutta omakohtaisena se tarjoaa hyvän lähtökohdan kokonaisvaltaiselle oppimiselle. (Sinivuori 2002, 62.)

Konstruktivismiin mukaan oppija itse rakentaa omaa tietopohjaansa kokemuksiin perustuen. Oppiessaan oppija luo uusia merkityksiä itsenäisesti prosessoiden tai vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen kuuluu läheisesti mm. itseohjautuva oppiminen, transformatiivinen eli uudistava oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen, joten konstruktivistisen oppimisenäkemyksen voi katsoa liittyvän läheisesti tutkielmani maailmaan. (Ruohotie 2000, 118-123) Kokemuksellinen oppiminen kuuluu kokonaisvaltaiseen oppimiseen, jonka vaiheet ovat seuraavat (Mt. 138-139):

- 1) kokemuspohjainen oppiminen, joka on luonteeltaan välitöntä, intuitiivista, avointa, tunnepitoista ja luovaa oppimista,
- 2) pohdiskelleva havainnointi, joka korostaa ilmiöön liittyvien erilaisten näkökulmien ja oman oppimisen pohdintaa,
- 3) käsitteellistäminen, joka pyrkii ilmiöön liittyvän teorian muodostamiseen systemaattisen ja loogisen ajattelun kautta, ja
- 4) aktiivista toimintaa korostava oppiminen, jonka tavoitteena on vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen ja muuttaa sitä.

Seuraavassa kommentissa näkyy, miten oppilas on oppimispäiväkirjassaan pohtinut ilmaisutaidon tunneilla kokemaansa. Kommentista näkyy myös, miten pohdintaa on ulotettu laajemmalle, oman persoonallisuuden tutkailuun suhteessa roolihenkilöön. kokemuksista päällimmäiseksi nousee onnistumisen ilo: *Mitä tänään tuli koettua? No, ainakin onnistumisen iloa. Pääsin tänään kysymysrinkiin vastaamaan kysymyksiin roolihammassani, ja ainakin omasta mielestäni onnistuin siinä.*

Itse asiassa oli jännää huomata, että pystyin vastaamaan roolihahmonani kysymyksiin. Ja pystyin olemaan vakavissani. Jälkeenpäin mietin myös, miten olisin itse vastannut kysymyksiin. Aika lailla eri lailla, valitettavasti. Mielestäni nimittäin roolihahmollani on korkea moraali ja hän on pyhimys- ja esikuvatyyppiä. Eikö itsestäni löydy siis näitä piirteitä?

Sinivuoren mukaan viime aikoina on alettu puhua myös organisaatiossa oppimisesta (2002, 63). Teatteriryhmä on hyvä esimerkki oppivasta organisaatiosta, jonka perustana on kollektiivinen oppiminen ja jossa ihmiset oppivat yhteistyön kautta. Yksilötasolla edellytyksenä on oppimaan oppimisen taidot. Teatteriryhmän yhteistoiminnalliselle oppimiselle ovat leimallisia seuraavat tuntomerkit:

- 1) ryhmän sisäisen vuoropuhelun, kommunikoinnin, toimivuus ja runsas käyttö,
- 2) reflektiivisten taitojen kehittäminen,
- 3) yhteinen ongelmanratkaisuperinne,
- 4) virheistä oppiminen,
- 5) muiden onnistumisista oppiminen,
- 6) dialogi yleisön kanssa (yleisön harkittu palaute) ja
- 7) uusien oppimisalueiden siirtäminen ja levittäminen jokaisen ulottuville ja käyttöön omassa organisaatiossa. (Ruohotie 2000, 69-74)

Taiteellinen oppiminen on siis kokemuksellista ja yhteistoiminnallista. Yhteistoiminnallisena tapahtumana sekin perustuu vuorovaikutukseen. *Aluksi (kontaktin ottaminen) oli ujostelun vuoksi hankalaa, mutta sitten kun oppi tuntemaan toisia, niin sekin sujui ihan hyvin.* Tarvitaan emotionaalisesti turvallinen ja luova ilmapiiri, jossa jokainen voi antaa kokemuksensa, tulkintansa, oman taiteellisen tuotoksensa toisille ilman pelkoa arvostelun lamauttavasta vaikutuksesta. Tämä asettaa myös opettajalle tiettyjä vaatimuksia. On luotava sellaiset yhteistoiminnallisen työskentelyn rakenteet, jotka antavat mahdollisuuden oppilaiden todelliseen keskinäiseen vuorovaikutukseen ja kokemusten jakamiseen. (Sava 1993, 27)

Boltonin (1984) mukaan draamassa on mahdollisuus oppia sekä taitoja että objektiivista tietoa, mutta syvällisin muutos, joka voi tapahtua, on subjektiivisen merkityksen tasolla. Tällöin oppiminen täytyy kokea tunnetasolla, ennen kuin se on tehokasta: *Joka kerta oppii vähän lisää. Minulle suurin kynnyks on rentous ja tilanteen hallitseminen. Olen edelleen hieman epävarma näissä kyseisissä ominaisuuksissa, mutta parempaan päin olen menossa. Joka kerta, kun selviän improharjoituksesta, niin että olen itse tyytyväinen suoritukseeni, tulee minulle rennompfi filis.* Varmuus/epävarmuus ja onnistuminen/epäonnistuminen ovat hyvin subjektiivisia tunnetiloja. Oppimiskokemus näyttäisi olevan sitä merkityksellisempi, mitä enemmän siihen liittyy tunteita.

Subjektiivinen merkitys taas riippuu kolmen tason vuorovaikutuksesta. Sitä tasoa, joka siirtää kokemuksen kohti draamaa eli yhteistä tasoa, luonnehtii ylivalta henkilökohtaisiin tasoihin nähden ja yhtenevyys objektiivisen merkityksen kanssa. Ko. tasolla tapahtuvat tärkeimmät draaman oppimisen lajit. Oppiminen käsittelee sitä muutosta, joka tapahtuu yhteisen subjektiivisen merkityksen ja objektiivisen merkityksen välillä. Enemmän kuin draaman suoraa opetuksellista otetta Bolton painottaa kuitenkin oppimismahdollisuuden tärkeyttä. (Bolton 1984, 50-62)

4.3 Oppiminen teknisten taitojen alueella

Niin ikään kuin oppiminen on muutosta, taiteessa oppiminen on sitä myös. Inkeri Savan mukaan (1993) painotuksesta riippuen taiteessa oppimisella voidaan ymmärtää joko teknisten taitojen, taiteen ymmärtämisen, luovan itseilmaisun tai taiteen kulttuurihistoriallisen tietämyksen oppimista. Määrällisenä oppimisena voidaan pitää esim. erilaisten näyttelijäntyön osa-alueisiin liittyvien taitojen oppimista, kuten : *En oppinut mitään suurta tai konkreettista, mutta dialogin luku varmentui ja luulen, että joka kerta on hieman onnistuneempi ja "ilmaisullisempi" olo.* Laadullista oppimista on pyrkimys taiteellisesti aiempaa korkeatasoisempaan tuotokseen.(Sava 1993, 16) Tämä on mielestäni jokaisen oppijan itse arvioitava asia, ja halu siihen syntyy kokemuksen myötä. Esitys esitykseltä, näytelmä näytelmältä oppilas haluaa tehdä parhaansa ja ehkä yltää edellistä parempaan suoritukseen. Rakenteellisella oppimisella Sava tarkoittaa rakenteellisia muutoksia taiteellisessa ajattelussa ja mielikuvanmuodostuksessa. (Mt., 16)

Ne näyttelijäntyön osa-alueet, joissa oppilaat erityisesti toivoivat opastusta alkupuolella, olivat uskottavuus roolissa, äänenkäyttö, rentous ja aitous sekä yhteisnäyttelemiseen liittyvät taidot kuten improvisointitaito ja kontakti vastaanäyttelijöihin. Tärkeimmät näyttelijäntyön osa-alueet -kartoitus oli sikäli tärkeä tutkimuskysymyksenikin kannalta, että siinä kävi ilmi se, että yhteisnäyttelemiseen liittyviä taitoja (improvisointitaito ja kontakti vastaanäyttelijöihin) haluttiin kehittää. Vastaukset sisälsivät lopulta sekä teatterillisten taitojen oppimista että oppimisen henkilökohtaisia merkityksiä, kuten itseluottamuksen ja rohkeuden lisääntymistä. Oppimispäiväkirjassa pyysin oppilaita pohtimaan kysymystä ”mitä opit”. Sitä tunnuttiin pitävän vaikeana, sillä oppiminen juuri usein liitetään taitojen oppimiseen ja taidoissa tapahtuvia muutoksia on ehkä hankalampi havaita varsinkin näin lyhyellä aikavälillä. Lisäksi arvelen, että oppilaat ovat vielä lukioikäisinä arkoja arvioimaan omaa oppimistaan, pelätään ”omaa kehua” ja mieluummin vähätellään omia taitoja.

Tapio Toivasen mukaan kontaktilla tarkoitetaan harjoitus- ja näyttämötilanteessa tapahtuvaa avautumista aitoon yhteistyöhön toisten kanssa. Kontaktin syntymistä voi harjoitella mm. erilaisten leikkien ja improvisaatioiden avulla. (Toivanen 2002, 55.) Stanislavskin mukaan teatteri perustuu kauttaaltaan sekä toimivien henkilöiden väliseen yhteyteen että jokaisen henkilön yhteyteen itsensä kanssa (Stanislavski 1951, 280). Tässä käy ilmi ryhmätyöskentelyn tärkeys. Karkeasti jaoteltuna odotukset liittyivät elämyksellisten kokemusten saamiseen ja oppimiseen. Lopussa teettämäni kyselyn vastauksista tulee ilmi, että odotukset yhteisnäyttelemiseen liittyvien taitojen, kuten ja kontaktin suhteen olivat täytyneet vaihtelevasti: *Kehityin tässä mielestäni eniten. Kaikki muut näyttelijät olivat ennestään tuntemattomia, mutta tutustuin heihin todella hyvin. Lavalle tuli varmuutta, kun sai kontaktia.* Nämä kommentit kertovat siitä, miten tutustuminen ja tottuminen toisiin, ehkä ennestään tuntemattomiin oppilaisiin lisäsi varmuutta kontaktinotossa. Aina tuttuuskaan ei auttanut, vaan tulkitseen seuraavan vastauksen siten, että henkilökemiat eivät ole jostain syystä toimineet: *Tiettyjen näyttelijöiden kanssa oli ongelmia kohtausten kanssa.* Uskottavuus roolissa oli vastausten perusteella kehittynyt myös: *Kehityin tässä, sillä tämä oli ensimmäinen ei-koominen roolisuoritukseni. Alku oli hankala, mutta olen ihan tyytyväinen.* Yhdessä tehty

roolianalyysi ja harjoitukset, joissa improvisoiden tutustuttiin roolihahmoon, auttoivat roolin sisäistämässä: *Aluksi tuntui vaikealta sisäistää rooli, mutta harjoitusten myötä siihen pääsi paremmin mukaan. Henkilöiden ajatuksia ja taustoja selvitettiin myös yhdessä.* Niin ikään rentous ja aitous oli lisääntynyt: *No rennompi olen kyllä. Aitoudesta en osaa sanoa, mutta ennen näyttelemisen oli vain vuorosanojen papattamista (jos tuli moka, niin mitään ei ollut enää tehtävissä).* Rentous ja aitous kasvoivat harjoittelun myötä, vaikka välillä itseluottamuksen puute vaivasikin: *Aina ei tuntunut kovin mukavalta, mutta on vaikea arvioida, miten se näkyi ulospäin. Harjoitusten myötä alkoi itsekkin uskoa mitä tekee.* Äänenkäytöstä kerrottiin seuraavaa: *Ymmärrän yhä paremmin, että äänenkäyttö on valtavan tärkeä asia sanoman selväksi tekemiselle.* Oppilaat ymmärsivät, että äänenkäyttö on roolin tulkinnassa tärkeä elementti; pelkkä ulkoaluku ei riitä, vaan ääneen on saatava sävyjä: *Äänenkäyttöä opin myös säätelemään tilanteen ja tunteen mukaan.* Oppimista teknisten taitojen alueella on näyttelijäntyössä hankala arvioida näin lyhyellä ajanjaksolla. Kehittymistä toki tapahtuu perusasioiden hallinnassa kokemuksen ja tiedostamisen kautta, mutta koska mitään varsinaista ”mittaria” ei ole,

4.4 Henkilökohtaisen oppimisen alueet

Teoksessa *Ilmaisun monet kielet* Inari Grönholm toteaa ilmaisutaidon olevan taideaine, jossa oppilaan persoonallisuus kehittyy draaman keinoin. Oppiaineen yleisinä tavoitteina Grönholm pitää mm. seuraavia tekijöitä: ymmärtää tunteita, elämän ilmiöitä ja ihmisten välistä vuorovaikutussuhteita, kehittää myönteistä suhtautumistapaa yksilöä, ryhmää, yhteiskuntaa ja erilaisia kulttuureja kohtaan, kehittää vuorovaikutustaitoja ja rohkaista monipuoliseen ilmaisuun. (Grönholm 1994, 6-10). Mielestäni oppimispäiväkirjoista nousi esiin juuri persoonallisuuden kehittymiseen liittyviä asioita, kuten itseluottamuksen ja rohkeuden lisääntymistä: *Produktio antoi itselleni hyvin paljon, sain hyvin paljon lisää esiintymisrohkeutta, myös rohkeutta olla oma itseni.* Tällöin on kyse myös oppimisesta sisäisenä merkityksenmuutoksena, transformaationa. Oppilas on saanut uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä ja toisiin ihmisiin. (Sava 1993, 17).

Myös oppiaineen tavoitteissa tunteiden ymmärtämistä korostetaan, erityisesti omien tunteiden. On tärkeää tunnistaa omia tuntemuksiaan, jotta voisi ymmärtää

muiden tunteita: *En osaa sanoa muuta kuin että osaan olla paremmin oma itseni ja hyväksyä itseni ihmisenä muiden joukossa hieman paremmin.* Oppilaiden itseluottamuksen ja rohkeuden lisääntyminen lisäävät myös vuorovaikutustaitoja, ja antavat rohkeutta monipuoliseen ilmaisuun.

Henkilökohtaisen oppimisen alueena nousi esiin myös itseluottamus. Oppimispäiväkirjassa pyysin oppilaita vastaamaan kysymykseen ”Mitä muutoksia olet huomannut omassa näyttelijäntyössäsi (esim. itseluottamus)” Mietin pitkään, onko kysymykseni liian johdatteleva, sillä halusin tietää juuri sen, miten oppilaat kokevat teatteriproduktion vaikuttaneen heidän itseluottamukseensa. Kysymys kuitenkin jättää tilaa myös muille pohdinnoille koskien esim. näyttelijäntyön eri osa-alueita: *Jos tarkemmin ajattelee, niin olin syksyllä ehkä hieman arempi kuin nyt loppuvaiheessa. Siitä olen iloinen, sillä tavoitteeni olikin saada hieman enemmän itsevarmuutta ja uskallusta. Huomasin hämmästykseni esityksissä, ettei minulla esiintynyt lainkaan sitä mokaamisen kammoa, mitä aikaisemmin näyttelemisen yhteydessä.* Seuraavat kommentit kertovat mielestäni myös siitä, että onnistuimme luomaan turvallisen ja luovan ilmapiirin, jossa jokainen voi antaa kokemuksensa, tulkintansa, oman taiteellisen tuotoksensa toisille ilman pelkoa arvostelun lamauttavasta vaikutuksesta (ks. esim. Sava 1993, 26-30): *Itseluottamukseni on nousnut selvästi. Harjoituksissa huomaan, etten välitä lainkaan vaikka koko sali olisi täynnä ihmisiä tai kokonaan tyhjä.* Oppilaat kuvaavat itseluottamuksen nousun näkyvän erityisesti siinä, että he eivät enää mieti, mitä muut heistä ajattelevat. Itseluottamuksen ajatellaan näkyvän myös roolisuorituksessa: *Itseluottamukseni on kasvanut melko paljon. Uskallan olla lavalla juuri niin kuin haluan ja antaa kaikkeni. En ajattele enää, mitä yleisö tai muut näyttelijät sanovat, haluan vain tehdä parhaani, jotta yleisö ja minä itse nautin. Roolista tulee paljon, paljon uskottavampi, kun luottaa itseensä ja siihen mitä tekee.* Tämä oppilas näkee tärkeänä myös roolissaan viihtymisen, ja kokee tärkeäksi sen, että yleisökin viihtyy ja nauttii esityksestä.

Oppilaat kertoivat myös esiintymiseen liittyvän jännityksen vaikutuksesta heihin ja heidän suorituksiinsa. Suurin osa oppilaista piti jännitystä positiivisena asiana, joka kuuluu näyttelemiseen ja vain lisää siihen potkua: *Jännittäminen ehdottomasti paransi suoritustani. Jaksoin yrittää enemmän. Näyttelemiseen kuuluu olennaisesti myös jännittäminen.* Yleisö koettiin hyvänä asiana, vaikka kaikki kouluteatterin (esim.

draamakasvatus) suunnat eivät sitä pidäkään tarpeellisena. Jännitys voi olla myös nautinnollista. Kokemus eroaa arkielämän kokemuksista, on kuin urheilusuoritus: *Jännitys oli vain hyväksi. Nautin spotin loisteesta. Hieman tärisytti ja adrenaliini virtasi, mahtavaa!* Yleisön merkitystä korostaa tämä kommentti: *Positiivisesti: Itse asiassa se vain paransi työtäni. Ikään kuin pystyi eläytymään täysillä mitä enemmän ihmisiä oli katsomassa.* Joitakuuta oppilaita jännitys ei vaivannut, pikemminkin sen puute: *Mua ei jännittänyt yhtään, ei missään esityksessä. Jäin jälkeensä miettimään, olisiko pieni jännitys parantanut suoritustani...* Pieni jännitys varmasti auttaa keskittymään paremmin. *Päivänäytöksissä oli vaikea saada välillä fiilistä, kun yleisöä oli vähän ja muutenkin hieman latteaa tunnelmaa.* Joku kuitenkin näki jännittämisessä jotain negatiivistakin: *Ensi-illassa jännitti jonkin verran ja se näkyi varmaan jäykkyytenä. Muissa näytöksissä ei jännittänyt.* Jännittäminen on osa draaman maailmaa, niin kouluteatterissa kuin harrastaja- ja ammattiteatterissakin. Hallittu jännittäminen tuntuu oppilaiden kommentteissa koettavan lähinnä positiivisena asiana, joka ikään kuin antaa suoritusta parantavaa lisäenergiaa.

Itseluottamuksen lisääntymiseen kerrotaan myös ryhmän vaikuttaneen: *Produktion edetessä näyttelemisestä tuli (luonnollisesti) luontevampaa ja kun porukka tuli tutummaksi, ei enää jännittänyt. Voisipa melkein sanoa, että itseluottamukseni esiintymisen suhteen kasvoi jonkun verran.* Ryhmän ja erityisesti sen kiinteyden eli koheesion todetaan vaikuttaneen itseluottamusta lisäävästi. Kiinteässä ryhmässä (ks. Niemistö 1999, 170) kaikki tuntevat olevansa hyväksytyjä ja uskaltavat antaa kaikkensa: *Varmuutta olen saanut lisää, mutta uskoisin sen johtuvan osaksi myös hyvästä ryhmähengestä. Harjoitusten tekemistä ei osaa jännittää yhtään kun tuntee muut ja muiden kyvyt niin hyvin.* Tästä päästäänkin luontevasti seuraavaan teemaan, eli ryhmän merkitykseen oppimiskokemuksissa.

5. TUTKIMUSTULOKSIA 3: RYHMÄN MERKITYS

5.1 Ryhmästä yleisesti

Ryhmä on sosiaalinen yksikkö, joka muodostuu erillisistä yksilöistä, jotka ovat tietoisia yhteenkuuluvuudestaan ja joilla on kyky tai pyrkimys toimia

yhdenmukaisella tavalla ympäristöönsä nähden. Kouluteatteriryhmää voidaan pitää yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmänä, sillä se täyttää yhteistoiminnallisuuden kriteerit ainakin pääosiltaan: ryhmä on vuorovaikutteinen, yhteisiin oppimistavoitteisiin sitoutunut (tavoitteena esitys), omaa ja toisten ryhmän jäsenten oppimista tukeva, jäsenryhmä, jonka jäsenet ovat myönteisesti riippuvaisia toisistaan, ryhmäilmastoltaan yhteishenkinen (yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta) ja valmis arvioimaan ja kehittämään sekä työskentelyään että oppimistuloksiaan. (Koppinen ja Pollari 1995, 28-30.) Tietenkään kaikilta osin ja aina ei kouluteatteriryhmämme ollut näiden yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmän kriteerien mukainen. Joskus oli eripuraa eikä ryhmähenki ollut kovinkaan ”muskettisoturimainen”, vuorovaikutus ei toiminut ja muutenkin inhimilliset ilmiöt liittyen Tuckmanin ryhmän kehitysvaiheisiin vaikuttivat negatiivisestikin (ks. Tuckman 1965).

Kouluteatteriryhmässä yksilön oppiminen on kaikkien etu – se edesauttaa parempaan lopputulokseen, esitykseen. Koppinen ja Pollari kirjoittavat teoksessaan *Yhteistoiminnallinen oppiminen* myös siitä, että yhteistoiminnallisessa ryhmässä jokaisella jäsenellä tulisi olla oma vastuullinen tehtäväroolinsa, mutta tässä olen eri mieltä. Kouluteatteriryhmässä oppilaiden roolit ovat samanarvoiset minuun nähden, en ole jakanut heille erityisiä tehtävärooleja, vain näytelmään kuuluvat roolit. Kouluteatteriryhmässä tietenkin arvioidaan toimintaa jatkuvasti, lähinnä opettajan ohjaaman keskustelun kautta ja pyritään kehittämään sitä parempaan suuntaan. Yhteistoiminnallisen oppimiskäsityksen mukaan yhteistoiminnallisuus parhaimmillaan rakentuu erilaiselle osaamiselle eikä samanlaisuudelle tai yhdessä viihtymiselle kuten ryhmätyöskentely usein pyritään rakentamaan (Sava 1993, 30). Tässä suhteessa olen tutkielmassani eri linjoilla. Korostan juuri ryhmätyön ja yhdessä viihtymisen merkitystä, vaikkakin produktiossa käytimme yhteistoiminnallisia menetelmiä vastuun jakamisen suhteen. Näytelmän valmistaminen, ja erityisesti loppuvaiheessa lavastuksen, valaistuksen, äänitekniikan jne. yhteensovittaminen on mielestäni yhteistoiminnallista ryhmätyötä; siinä kukin tekee sovitusti, mitä osaa, mutta ryhmässä viihtyvyys pyritään säilyttämään.

Tutkimusaineiston perusteella ryhmä ja vuorovaikutus koettiin lähes tärkeimmiksi tekijöiksi koko teatteriproduktion valmistamisessa, ei suinkaan esitys eli lopputulos tai taidot. (vaikka opettajana sitä jouduinkin painottamaan) Teatteri on sosiaalinen taiteenlaji, jota työstää yleisimmin kollektiivi. Yksittäisen näyttelijän työ saattaa kasvaa täyteen mittaansa vain yhteisnäyttelemisen ansiosta (Brecht 1991, 272). Ryhmän yleistunnelma koettiin tärkeäksi oman viihtyvyyden kannalta: *Koin...hmm. Kaikkea mukavaa ja iloista. Ryhmämme on niin pirteä ja iloinen kokonaisuus, että tulee itsekin väkisin hyvälle päälle ja silloin pystyn myös harjoittelemaan/ilmaisemaan itseäni paremmin.* Halusin siis selvittää, miten oppilaat kokivat ryhmän vaikutuksen produktion eri vaiheissa. Loppukyselyssä käytin termiä *ryhmäytyminen* ja selitin sen tarkoittavan ryhmän yhtenäistymistä. Halusin oppilaiden ymmärtävän, että ryhmäytyminen on prosessi, ja kysymysten jaottelulla yritin saada esiin ryhmänmuodostuksen eri vaiheita. Kysymykseni olivat:

- Millaiseksi koit ryhmän yhtenäisyyden harjoitusvaiheen alkupuolella ja oman roolisi ryhmässä?
- Miten ryhmän yhtenäisyys muuttui produktion kuluessa ? Esim. vaikuttiko produktiossa mukanaolo jollakin tavalla myös harjoitusten ulkopuolella sosiaaliseen elämään?
- Entä nyt, oletko huomannut ryhmän yhtenäisyyden vaikuttavan vieläkin, vai onko kaikki palautunut omille uomilleen?

5.2 Muotoutumisvaihe: Katotaan nyt, mitä tästä tulee

Ryhmien kehityksessä näyttävät toistuvan samat vaiheet ryhmän luonteesta riippumatta. Seuraavassa kommentissa viitataan Tuckmanin ryhmän muodostusvaiheeseen, forming. Ryhmätoiminnan alkupuolella on mukana vielä epäilyä ja testausta, ryhmä ei tunnu kotoisalta, koska jäsenet eivät ole tutustuneet toisiinsa tarpeeksi: *Aluksi ryhmähenki ei ollut kovinkaan hyvä. Jokainen vietti aikaansa oman kaveripiirin keskuudessa. Asenteeni oli alkuvaiheessa, että katotaan nyt, mitä tästä tulee...* Ryhmää ei koettu yhtenäiseksi siitäkin syystä, että se koostui sekä 1. että 2. vuoden opiskelijoista: *Alkupuolella ryhmä ei tuntunut olevan yhtenäinen, koska yhdessä oli paljon erilaisia ja pikkuisen eri-ikäisiäkin ihmisiä, jotka eivät välttämättä*

olleet aikaisemmin olleet tiiviisti tekemisissä. Kommenteissa koskien ryhmänmuodostuksen alkuvaihetta korostuu epäily teatteriproduktion onnistumisesta. Epäonnistunut ryhmäytyminen nähdään siis produktion onnistumista estävänä asiana.

Ryhmässä yksilö voi tulla tietoiseksi roolistaan, identiteetistään ja niihin vaikuttavista vastaroleista. Hän voi myös muuttaa rooliaan, valita toisin, tehdä uuden aloitteen tietoisesti tai spontaanisti. (Niemistö 1999, 95.) Roolin käsite on tärkeä ryhmäilmiöiden ja vuorovaikutuksen ymmärtämisessä. Sosiaalipsykologisen rooliteorian mukaan roolit:

- ovat tietyssä tilanteessa olevien henkilöiden käyttäytymiskaavoja
- liitetään henkilökoukoon, jonka jäsenet jakavat yhteisen identiteetin
- ovat usein tiedostettavissa, sillä henkilöt kokevat rooliodotuksia
- säilyvät, koska ne on rakennettu sosiaalsiin systeemeihin ja roolikäyttäytymisellä on aina seurauksensa
- tulee oppia, jotta voisi sosiaalistua yhteiskuntaan (Biddle 1989, 85)

Yksilön roolin ottoon vaikuttavat hänen omat persoonalliset taipumuksensa sekä ulkopuolelta, toisilta tulevat odotukset. Tämä näkyy siten, että joka ryhmässä jäsenet ottavat erilaisia ryhmärooleja, yksi puhuu eniten, toinen kuuntelee, yksi on ”kapinallinen”, toinen ”myötäilijä” jne. Ryhmäroolit ovat suhteellisen pysyviä ja kertovat yksilön tavasta asennoitua vuorovaikutukseen. Perinteisessä rooliteoriassa ryhmärooli nähdään jäsenen statuksena, asemana ryhmässä. Yksilö täyttää häneen kohdistuvan odotuksen, kuinka hänen tulisi ryhmässä käyttäytyä. (Niemistö 1999, 107.) Nämä oppilaat ovat pohtineet omaa rooliaan ryhmässä: *Kyllähän ryhmä oli aika yhtenäinen, itse ajattelin vain seurata mukana enkä viittinyt mitään kauhean näkyvää roolia ottaa ryhmän työskentelyssä. Mukanahan oli myös varsinaisia show-miehiä. Em. oppilas on siis ottanut tarkkailijan roolin ryhmässä ja tekee selvää eroa äänekkäämpiin ”show-miehiin”. Alkuvaiheessa korostui myös se, että turvauduttiin vanhoihin kavereihin ja ryhmässä oli ns. kuppikuntaisuutta: *Alussa en tuntenut kuin puolet ryhmästä. Olimme pienissä ryhmissä ja kaverukset hakeutuivat toistensa luokse harjoituksissa. Olin alussa hiljaisempi enkä uskaltanut sanoa mielipidettäni (tämä johtui tosin myös henkilökohtaisista jutuista. Kaikki eivät**

ole alussa tuntuneet kuuluvansa edes kuppikuntiin, vaan ovat kokeneet ulkopuolisuuden tunteita: *Ihan alussa ryhmä tuntui hajanaisemmalta. Kaikki tiesivät toisistaan suurinpiirtein nimet. Mä tunsin olevani tosi ulkopuolinen ja vähän sellainen kynnysmatto*. Ulkopuolisuuden tunne korostuu helposti varsinkin silloin, jos kokee, että kaikki muut tuntevat toisensa.

5.3 Meistä tulee ryhmä?

Lyhytkestoisissakin ryhmissä on havaittavissa joitakin ryhmälle ominaisia ilmiöitä, kuten ryhmän järjestäytyminen (luodaan normeja), ryhmäytyminen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen syntyminen. Tästä vaiheesta voidaan myös käyttää nimitystä muotoutumisvaihe. Koska alkuvaiheessa yhteisyyden tunne on vielä heikko ja yhteiset tavoitteet jäsentymättömiä, vaikuttaa esimerkiksi ryhmän jäsenten tausta ryhmän toimintaan. (Koppinen ja Pollari 1995, 32-34.) *Alussa ryhmään kuului sellaisia ihmisiä, joita hieman...inhosin. Samalla oma roolini tuntui kauhean pieneltä, kun toiset taas saivat olla äänessä koko ajan. Ajan ja harjoitusten myötä riippuvuus ryhmästä lisääntyi: Se (harjoitusvaihe) oli hyvä vaihe, yhteishenki luotiin siinä. Onneksi se ei ollut liika vakavaa (huumori säilyi). Harjoitusvaihe nähtiin jonkinlaisena valmisteluvaiheena, ryhmähengen luomisvaiheena, jonka onnistuneena seurauksena olisi onnistunut lopputulos.*

Joillakin oppilailta oli omat epäilyksensä ryhmän muodostumisen suhteen, jotka kuitenkin karisivat ajan myötä: *Suhteeni ryhmään on muuttunut läheisemmäksi, koska vietämmehän paljon vapaata aikaamme yhdessä. Aluksi ajattelin, että mitähän tästäkin tulee, kun näin ryhmän, mutta kaikki on muuttunut positiiviseksi.* Pohdittaessa ryhmän muodostusta huomataan, miten suuri merkitys toisten oppilaiden kannustuksella on: *Jokaisesta on ollut hurjasti apua harjoitusten edetessä. Toisten kannustus ja luottamus on auttanut yrittämään parhaansa. Suoraan sanottuna epäilin ensin, tulisiko meistä koskaan tiivistä ryhmää, mutta hyvin kävi!* Ryhmän tullessa tutummaksi myös koululuokkajako menettää merkityksensä: *Suhde ryhmään muuttui loppua kohti aina vain läheisemmäksi. Jopa niihin "pelottaviin kakkosiin" sai jonkinlaista kontaktia.* Lukiossa luokkaryhmät ovat harvoin tekemisissä toistensa kanssa, joten produktion yhtenä vaikutuksena oli eri-ikäisten oppilaiden tutustuttaminen toisiinsa.

5.4 Ryhmästä tuli oikein oiva pakkaus!

Välillä ryhmähenki ei ole parhaimmillaan, konflikteja syntyy, kun ryhmä on suuri. Storming-vaihe eli ryhmän kuohuntavaihe selittääkin ryhmän jäsenten eripuraa: *Ryhmähenki toimii edelleen, vaikkakin pientä kitkaa on aina välillä havaittavissa. Noh, kellä ei menisi hermot jos joutuisi istumaan pimeässä pukuhuoneessa kymmenen muun hikisen näyttelijän kanssa.* Yhteenkuuluvuuden tunteen ja rohkeuden lisääntyessä uskalletaan toisten mielipiteisiin tarttua kärkkäästikin. Opettajaa/ohjaajaa saatetaan arvostella ja vastustaa. Vaikka tavoitteet alkavat selkiytyä, ei tehtävään kuitenkaan tahdota ryhmän sisäisen käymistilan takia päästä käsiksi. (Koppinen ja Pollari 1995, 33) Harjoitusvaiheen alkupuolella, kun kaikki olivat vielä epävarmoja omasta roolistaan ja myös minun pätevydestäni opettajana, sain vastustusta ja kyseenalaistamista osakseni. Se meni ajan mittaan ohi, kun oppilaat huomasivat kohtausten toimivan ja harjoituksen tuottavan tulosta. Kyseenalaistamiseen kuitenkin palattiin aika ajoin, erityisesti vähän ennen ensi-iltaa, jolloin epävarmuus jälleen nosti päätään. Ryhmän kehitys ei välttämättä aina etenekään kovin suoraviivaisesti. Vaiheet saattavat olla osaksi päällekkäisiä ja niiden erottaminen toisistaan on vaikeaa (Koppinen ja Pollari 1995, 35).

Ryhmän kiinteyteen eli koheesioon viitataan useissa kommentteissa: *Ehdottomasti ryhmä yhtenäistyi produktion aikana. Mielestäni oli mahtavaa huomata, miten kaikista alkoi tulla kavereita pikku hiljaa..* Voidaan sanoa, että ryhmä on kiinteä silloin, kun jäsenet samastuvat ryhmään ja sen tavoitteisiin, jolloin kiinteytys ei perustu pelkästään hyviin ihmissuhteisiin vaan myös yhteisiin käsityksiin ryhmän tavoitteiden tärkeydestä: *Ryhmästä tuli minusta oikein oiva pakkaus ja varsinkin näyttösten alla ja aikana meillä oli kiva yhteinen henki.* Myönteiset tunnesuhteet ovat luonnollisesti läheisessä yhteydessä ryhmässä viihtymiseen ja tyytyväisyyteen (Helkama, Myllyniemi, Liebkind 1998, 15-27). Seuraavassa kommentissa korostuu Tuckmanin ryhmän kehitysvaiheista yhdenmukaisuusvaihe, norming. Yhteenkuuluvuuden tunne on kehittynyt ja halu ylläpitää ryhmäkokonaisuutta on kasvanut: *Dialogiharjoitukset eri tunnetiloissa auttoivat kommunikoinnissa muiden ryhmän jäsenten kanssa. Nyt tuntuu, että tästä porukasta on muodostunut tiivis ryhmä, jonka edessä/kanssa on helppo olla!* Ryhmästä on hyötyä omalle oppimiselle mm.

palautteen saamisella ja toisia seuraamalla: *Ryhmä on mukava ja joukostamme löytyy hyviä esiintyjä, joiden työskentelyä on kutsuttavaa seurata.* Koppinen ja Pollari nimittävät tätä vaihetta joko *pelisääntöjen ja ryhmäharmonian syntyvaiheeksi* tai *kypsyn toiminnan vaiheeksi*. Ryhmä on oppinut toimimaan ryhmänä ja jäsenet ovat valmiita ainakin osittain luopumaan omista pyrkimyksistään ryhmän hyväksi ja alkavat yhä enemmän ottaa huomioon toistensa ja koko ryhmän tavoitteita. Tyytyväisyys ryhmään kasvaa tulosten syntyminen myötä (Koppinen ja Pollari 1995, 34).

5.5 Lopussa: Ei, miksi tämä loppuu?

Tuckmanin ryhmän kehitysvaiheista viimeinen eli lopetus, adjourning, on vaihe, jossa ryhmän jäsenet hyvästelevät toisensa tuntien voimakkaita tunteita : *Mä en voi uskoa. Näin monta kuukautta ja nyt tämä on ohitse. Ristiriitaisia tunnelmia: toisaalta hienoa, että päivät helpottuvat, mutta tätä näytelmää ja tätä porukkaa jää ikävä.* Koppinen ja Pollari käyttävät vaiheesta nimitystä hajoaminen. Kun ryhmä on päässyt tavoitteeseensa (so. esitykset ovat ohi), on sen hajoamisen aika. Mikäli ryhmä on toiminut tehokkaasti ja jäsentensä sosiaalisia tarpeita tyydyttävästi, sen hajoaminen saattaa tunnesiteiden ja yhdessäolon päättyessä olla joillekin jäsenille jopa ahdistava kokemus. Päällimmäisenä on tietynlainen haikeus. (Koppinen ja Pollari 1995, 35.) *Minulla on meidän ryhmää ikävä! Koskaan ei tule enää sellaista ryhmää. Meillä oli hieno yhteishenki, johon kaikki pääsi osalliseksi.* Storming-vaiheenkin eripurat on unohdettu: *Meillä oli todella mahtava porukka, yhteishenki oli katossa ja kaikki pelasivat samaan pussiin.* Joistakin kommentteista paistaa läpi ”aika kultaa muistot” -henki; keräsin palautteen eli loppukyselyn noin kuukausi esitysten jälkeen, jolloin oli mielestäni kulunut riittävä aika asioiden etäännyttävään tarkasteluun; pahimmat ristiriidat ja epäkohdat on unohdettu ja muistot ovat pääasiassa hyviä.

Ryhmä jää kuitenkin jollakin tapaa vaikuttamaan oppilaiden elämään ja sosiaalisiin suhteisiin, eräänlaisena haamuryhmänä: *Olen huomannut joidenkin ihmisten nykyisin viettävän aikaa yhdessä, mitä he eivät todellakaan tehneet ennen produktiota, mutta eiköhän se ole vain positiivinen asia.* Harjoitusten aikaisia ”vanhoja juttuja” muistellaan, vitsaillaan menneillä mokilla ja heitellään

näytelmän repliikkejä toisilleen: *Uusia ystäviä, vanhoja ystäviä oppi tuntemaan paremmin. "Sisäpiirin" läppää lentää yhä vieläkin ("vai sitä mieltä olet. Minäpä luulen, ettei sinulla ole pian vaatteita ylläsi!")* Ryhmälle on muodostunut oma tapansa kommunikoida, ja sitä pyritään ylläpitämään vielä silloinkin, kun varsinainen toiminta on loppunut. *Niiltä osin voisi sanoa, että ryhmä on edelleen yhtenäinen, esim. on hauska muistella näytelmän tapahtumia tms. On myös helpompi mennä juttelemaan tuntemattomimmille ryhmänjäsenille. Ystävyysuhteet vahvistuivat. Ryhmään kuulumisella kerrotaan myös olevan vaikutusta muuhun, koulun ulkopuoliseen elämään: Itse sain niin hyviä uusia suhteita luotua, että ne ovat vaikuttaneet hyvinkin merkittävästi sosiaaliseen elämään.* Ryhmään kuului oppilaita eri paikkakunnilta, mutta produktiossa mukanaolo näyttää lisänneen vierauden tunnetta: *Kyllä vaikutti sitenkin, että tutustui parkanolaisiin ja nyt tunnen kuuluvani enemmän tähän lukioon. Se oli hienoa, että kaikki ryhmän jäsenet otettiin huomioon (jee, ne juhlat...)* Toisille ryhmä vaikutti ainakin hetkellisesti muuhun sosiaaliseen elämään tai jopa muutti sitä: *Ryhmä vietti paljon aikaa yhdessä ja muu kaveripiiri jäi vähemmälle. Entisistä puolitutuista on tullut kavereita, joille vähintään moikataan käytävällä.* Seuraavassa kommentissa on analysoitu sitä, mikä sai aikaan ryhmän yhtenäistymisen: *Koko ajan oppi tuntemaan paremmin ryhmän jäseniä. Tuli paremmin toimeen toisten kanssa, sillä vietimmehän niin paljon aikaa yhdessä, sekä saimme jakaa keskenämme niin hienot kuin huonotkin hetket.*

6. TUTKIMUSTULOKSIA 4: OPETUSSUUNNITELMAN TAVOITTEIDEN JA KÄYTÄNTÖJEN KOHTAAMINEN

6.1 Oppilaiden käsitykset ilmaisutaidon tärkeydestä

Kuten kappaleessa 2 mainitsin, ilmaisutaito ei edelleenkään ole saanut oppiaineen asemaa kolmantena taideaineena. Opetussuunnitelmat lukiotasolla ovat koulukohtaisia, ilmaisutaito voidaan sisällyttää esim. äidinkieleen syventävinä kursseina, se voi lukion painotuksista riippuen olla erillisenä valinnaisaine tai sitä ei tarvitse olla lainkaan. Produktion lopussa kartoitin oppilaiden mielipiteitä suhteessa ilmaisutaito-/teatteri-ilmaisu-oppiaineen olemassaoloon. Halusin tietää, miten tärkeänä he oppiainetta pitävät omien kokemustensa pohjalta. Enemmistö

oli sitä mieltä, että ilmaisutaidon pitäisi olla pakollista kaikille lukiolaisille: *Pakollinen kasvattaisi ihmisenä. Esiintymispelko pois, ilmaisujen oppimista. Puhumaan ja kirjoittamaan oppimista.* Lukion uusien opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan opetuksen tulee lujittaa opiskelija itsetuntoa ja auttaa häntä tunnistamaan persoonallinen erityislaatunsa (www3). Ilmaisutaidon pakollisuutta oppilaat perustelivat mm. seuraavasti: *Sitä pitäisi olla yksi kurssi (ainakin) pakollisena kaikille. Sen avulla hiljaisemmat ja ujoikin voisivat saada enemmän itsevarmuutta.* OPS:n perusteiden mukaan opetuksen tulisi kehittää myös yhteistyössä tarvittavia taitoja, valmiutta ottaa muut huomioon ja valmiutta muuttaa tarvittaessa omia käsityksiään ja omaa toimintaansa: *Olisi hyvä, että olisi esim. yksi pakollinen kurssi, koska ilmaisutaidossa oppii kaikkea, esim. varmuutta ja yhtenäisyyden tunnetta. Toisaalta ilmaisutaitoa saatettaisiin myös inhota, sillä ihmiset ovat niin erilaisia.*

Edelleen voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan (1994) ilmaisutaidon tavoitteissa keskeisenä nähdään luovan ajattelun ja ilmaisun kehittyminen ja esteettiset elämykset ja kokemukset, sekä minäkäsityksen syventäminen (Grönholm 1994, 6-10). Seuraavassa kommentissa näihin tavoitteisiin näytetään päässeen: *Ilmaisutaito on ihana irrottautumiskeino arjesta. Samalla luovuus kehittyy eikä pelkää enää esiintymistä suuremmallekaan joukolle. Itseluottamus kehittyy.* Ilmaisutaitoja, kuten vuorovaikutustaidot, pidetään tärkeinä tulevaisuuden kannalta, ja siksi pakollisuutta kannatetaan: *Ilmaisutaito on hyvä olla valinnaisen aineen asemassa kuten kuvis ja musiikkikin, KU:n ja Mu:n lailla siitä pitäisi olla pari pakollista kurssia. Ilmaisutaidot ovat elämässä niin tärkeitä, että aineen opetusta tulisi olla kouluissakin.*

Osa oppilaista on kuitenkin sitä mieltä, että valinnaisuus on hyvä asia: Minusta on hyvä, jos ilmaisutaito on valinnaisaine, sillä kaikki eivät todellakaan ole siitä kiinnostuneita. Silti niille, jotka ilmaisutaidosta ovat kiinnostuneet, tulisi antaa tilaisuus valita ilmaisutaidon kursseja. Seuraavissa kommentissa oppilas ilmaisee valinnaisuuden tärkeyden sillä, että ihmiset ovat erilaisia, eikä kaikilla ole halua tai kiinnostusta tutkia minä- tai maailmakäsitystään eikä välttämättä myöskään rohkeutta itsensä ilmaisuun: *Ehdottomasti valinnainen. Se vaatii ihmiseltä halua löytää itseään, eikä ihmistä voi jakauttaa toiseksi pakottamalla. Kuitenkin mahdollisuus tämän aineen valitsemiseen tulisi aina löytyä.* Vaikka ilmaisutaidon hyvät puolet

tiedostetaan, se nähdään silti vahvasti myös esittävänä taiteena, arkisten vuorovaikutustaitojen kehittämisen sijaan, ja ajatellaan, että kaikista ei ole siihen: *Ehdottomasti valinnainen, sillä kaikilla ei ole uskallusta ja intoa ryhtyä tällaiseen. Vaatii paljon, että osaa munata itsensä kaikkien edessä ilman, että tulee mitään tuskia.* Mielenkiintoista tässä kommentissa on se, että ”munaamisesta” puhutaan taitona, joka osataan. Onnistumisen vastakohtana epäonnistuminen, munaaminen nähdään jollakin tapaa hallittavana asiana. Tai sitten ilmaisu on puhekielinen ja viittaa yleisesti käsitykseen näyttelijöistä ”vähän hulluina tyyppinä”, jotka uskaltavat näyttää itsensä huonossakin valossa.

6.2 Opetuksen toteuttaminen Romeo ja Julia-produktiossa

Esitysajankohta on aina ollut kevättalvella, maaliskuun puolivälissä, jolloin Parkanossa on järjestetty yhteistyössä lähikuntien kanssa musiikkitapahtuma Art Festivo. Lukion näytelmä on ollut yksi festivaalien päätapahtumista, ja sen on odotettu joka kerta olevan parempi kuin edellisenä vuonna. Paineet esityksen onnistumiselle olivat siis kovat ja ainakin itse, aloittelevana ohjaajana koin tehtävän tulosvastuullisuuden melko raskaana. Koin opetuksen painopisteen olevan tuotoksessa eli esityksessä, eikä oppimisprosessissa, niin kuin opetussuunnitelma määrittelee (Grönholm 1994, 6-10). Käytän vastaisuudessa opetussuunnitelmasta lyhennystä OPS. Oppilaat olivat kuitenkin hyvin motivoituneita, mikä antoi puhtia työhöni. Oppilaat eivät myöskään kokeneet tuota tulosvastuullisuutta negatiivisena asiana, pikemminkin päinvastoin. Heille oli itsestään selvää, että kurssit tähtäävät esityksiin, ja se tuntui vain lisäävän motivaatiota: *Parasta oli ryhmässä olo, esitykset ja niistä saatu palaute olivat parasta. Pahinta varmaan epätoivo siitä, ettei onnistu roolissa, lauantaikoulupäivät ja pitkäksi venyneet koulupäivät.*

Entä millaista palautetta oppilaat antoivat minulle opettajana/ohjaajana? Pääosin palaute oli positiivista, mutta kokemuksen puutteeni näkyi siinä, etten osannut suunnitella aikatauluja tarpeeksi hyvin enkä olla riittävän jämäkkä: *Ohjaaja oli kannustava ja osa ryhmää. Ohjaaja myös sanoi kaiken suoraan. Tosin aluksi oli kaikki vähän epäselvää, mikä hämmensi ainakin minua, mutta hei, nyt ollaan Parkanossa, mitä muuta voisi odottaa! Mutta kokonaisuus oli ihan jees! Aloittelevana opettajana en aina*

oikein osannut antaa riittävästi palautetta, ja sitä nimenomaan oppilaat tarvitsisivat, erityisesti, kun on kyseessä itsensä likoon laittaminen, oman persoonan kanssa työskentely. Näistä palautteista oli se hyöty, että myöhemmissä opetus- ja ohjaustöissäni olen kiinnittänyt enemmän huomiota palautteen antamiseen, todella harjoitellut sitä. *Olet todella rento ja mukava tyyppi ja olen varma, että kaikki pitivät sinusta. Ohjaajana olet ymmärtäväinen, mutta välillä liian lepsu. Kaipaisin jämäkkyyttä ja päättävyyttä ja toisaalta selkeyttä antamiisi ohjeisiin. Aloit todella ohjata meitä vasta viime metreillä. Oli kuitenkin mahtavaa huomata, että pystyit kaikesta (ryhmän laiskuudesta) huolimatta kasaamaan homman kokoon.* Huomasin ainakin sen, että ohjaajan/opettajan yksi tärkeistä ominaisuuksista on epävarmuudensietokyky. Samaa olisin toivonut oppilailta. Koska teatteriesityksen valmistaminen on prosessi, valmiita vastauksia ei alusta lähtien välttämättä ole. Oppilaat eivät sitä ymmärtäneet, vaan kaipaivat päättäväisempää ohjaustyyliä.

Harjoitusvaiheen alkupuolella annoin oppilaiden kokeilla kohtauksia ja roolinmuodostamista eri tavoilla, mutta osa koki tämän epävarmuutta lisäävänä. He kaiketki odottivat, että ohjaajalla/opettajalla pitäisi olla selkeä ja varma näkemys lopputuloksesta: *Hyvää löytyy paljon: olit motivoiva, hyvin ryhmässä mukana, tiesit asioista, suunnittelit hyvin juttuja ja koko kurssia. Todella tuntui, että olit täysiä mukana. Ehkä ohjausta olisi saanut antaa alussa enemmän.* Kaiken kaikkiaan, palaute kertoi sen, mitä osasinkin odottaa: aikataulujen suunnittelussa ja noudattamisessa olisi pitänyt olla tarkempi, ohjauksellisten neuvojen antamisessa ja tavoitteiden ilmaisussa selkeämpi, palautteen antamisessa monisanaisempi jne. Oppilaat tuntuivat kaipaavan jämäkkyyttä ja kuria enemmän, kun taas itse ohjaajana pyrin siihen, että kaikki viihtyisivät.

Teatteri-ilmaisu on valinnaisaine lukiossa, joten tuntikehys on melko pieni, vain kaksi oppituntia kahdesti viikossa, ja tuossa ajassa tuli järjestää käsikirjoituskurssi, näyttämötyön perusteet I ja II ja produktion toteutus-kurssi. Kaikki kurssit siis tähtäsivät esityksen valmistamiseen alkaen elokuussa ja päättyen maaliskuun puoliväliin. Näyttelijäntyö-kursseilla oli tarkoitus perehtyä näyttelemisen saloihin yleisesti ja vasta produktion toteutus-kurssilla harjoitella näytelmää. Ongelmallista oli myös se, että teatteri-ilmaisuun ei oltu varsinaisesti kirjoitettu lukujärjestykseen, vaan ne piti sinne erikseen sovittaa

yhdessä oppilaiden kanssa. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että mute-tunnit (=musiikkiteatteri) olivat muun opetuksen jälkeen iltapäivisin. Osa oppilaista oli riippuvaisia linja-autokuljetuksista, joten lähes joka tunnilta oppilaita lähti kesken kaiken kotiin. Toinen ongelma Parkanossa oli vapaiden salivuorojen vähäisyys; lukion sali oli iltapäivisin kovassa käytössä erilaisilla tanhu-, taistelulaji-, ym. ryhmillä, joten meidän – lukion oman opetusryhmän – oli hankalaa löytää vapaita vuoroja.

6.3 Opetussuunnitelman toteutuminen oppilaiden kuvauksissa

Lähtökohtani tutkimukselle on selvien käytännön epäkohtien havaitsemisessa ja niiden parannuspyrkimyksissä (viitaten sekä koulun käytäntöihin että omaan ammattitaitooni), mutta toivoisin, että tämä tutkielma, vaikkakin pisarana meressä, voisi osoittaa ilmaisutaito-/teatteri-ilmaisuuoppiaineen merkityksen, ja sen, että puutteellisista resursseista huolimatta ilmaisutaidossa voidaan saavuttaa niitä tavoitteita, joita sille on OPS:ssa kirjattu. Yksi tutkimukseni tavoitteista on osoittaa, että oppilaiden - joiden pitäisi olla opetuksessa keskiössä – kuvaukset kouluteatteri- ja teatteri-ilmaisuuoppiaineesta ovat merkittävää materiaalia esim. opetusta suunniteltaessa ja OPS:n sisältöjä arvioitaessa, ja että huolimatta koulutasolla olevista ongelmista oppilaiden kuvailemat kokemukset liittyvät OPS:n tavoitteisiin.

Oppilaiden kuvauksissa nousee esiin seuraavat teemat: onnistumisen elämykset / epäonnistumisen tunteet, ryhmään liittyvät ilmiöt, itseluottamus ja rohkeus ja produktion vaikutus muuhun elämään. Yhdistän seuraavaksi sekä *voimassa olevan opetussuunnitelman* (1994) mukaisia ilmaisutaito-oppiaineen yleisiä tavoitteita että *lukion uuden opetussuunnitelman perusteiden* (2003) mukaisia tavoitteita. Oppilaiden kuvausten mukaan tavoitteita on saavutettu seuraavasti:

- 1) Tavoitteena oman persoonallisuuden ja itsetunnon lujittaminen.(OPS 2003)

Kun ihminen on vuorovaikutuksessa itsensä kanssa, hän voi tarkastella ja arvioida omia toiveitaan, tavoitteitaan, odotuksiaan ja näkemyksiään suhteessa muihin ihmisiin. Tällä tavoin yksilö rakentaa itseään muiden ihmisten ja sosiaalisen

yhteisön kautta ja sosiaalistuu ulkopuoliseen todellisuuteen. (Mead 1934, 135-226). Kouluteatterityöskentelyssä niin kuin teatterityössä yleensäkin, korostuu itsensä ja ympärillä olevien ihmisten tarkkailu ja havainnointi. Tärkeää on juuri asettuminen objektiksi omille havainnoilleen – teatterityössä pyritään itsetutkiskelun ja muiden/ohjaajan kanssa keskustelun kautta hahmottamaan tarvittava rooli.

Persoonallisuuden ja itsetunnon lujittamisen voidaan katsoa olevan oppijan sisäistä toimintaa, jolloin muutoksen näissä osa-alueissa voidaan sanoa olevan taiteellista oppimista. Itse asiassa kaikki nämä tavoitteet kuuluvat taiteelliseen oppimiseen sen perusteella, että taiteellisessa oppimisessa yksilön emotionaalisiin elämyksiin ja itseilmaisuun liittyvät taidot ovat oppimista, vaikkakaan eivät näkyvää. Tämän oppimiskäsityksen mukaan uusi tieto perustuu olennaisilta osin yksilön tunnekokemuksiin eli elämyksiin. (Sava 1993, 24).

- 2) Tavoitteena kehittää ilmaisun perusvalmiuksia, kuten keskittymistä, esiintymistä ja vuorovaikutustaitoja. (OPS 1994)

Oppilaiden kuvausten mukaan ilmaisun perusvalmiudet olivat kehittyneet. Liitän niihin kuuluvaksi myös kontaktin ottamisen taidot, roolin uskottavuuden saavuttamisen taidot, äänenkäyttötaidot ja rentouden ja aitouden. Näin siksi, että kaikki nämä kuuluvat esiintymiseen. Erityisesti kontaktinottamisen taidon kerrottiin lisääntyneen huomattavasti. Siihen liittyi rohkeuden ja itseluottamuksen kasvu, eli edellisen tavoiteryhmän osatekijät. Sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeyttä oppimisessa ja luotaessa asioille merkityksiä korostaa mm. symbolinen inateraktionismi.

- 3) Tavoitteena kehittää yhteistyötaitoja, valmiutta ottaa muut huomioon ja valmiutta muuttaa tarvittaessa omia käsityksiään ja omaa toimintaansa.

Symbolisen interaktionismin mukaan ihmiselle on ominaista, että hän pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan ja näkemään myös itsensä ikään kuin toisen ihmisen silmin. Se, että yksilö pystyy koordinoimaan toimintansa muiden kanssa, edellyttää, että merkitykset ovat yhteisiä, tai ainakin ne koetaan yhteisiksi.

(Blumer 1969.) Kouluteatterissa tämä nähdäkseni tarkoittaa lähinnä sitä, että oppilaiden täytyy vuorovaikutuksen kautta olla tietoisia yhteisistä päämääristä ja tavoitteista, jotta voisi päästä yhteisymmärrykseen. Oppilaiden kuvausten mukaan kouluteatteriproduktioon osallistuminen lisäsi heidän ymmärrystään muita ihmisiä kohtaan.

7. LOPPUPÄÄTELMÄT

Tutkielmassani halusin selvittää, miten oppilaat kuvailevat kokemuksiaan ja oppimiskokemuksiaan kouluteatteriproduktiossa, mikä on ryhmän merkitys suhteessa kokemukseen ja oppimiseen ja mikä vaikutus kiireen ja pakon sanelemalla opetuskäytänteellä on oppilaisiin; vaikuttaako se heidän kokemuksiinsa negatiivisesti ja lannistavasti, vai saavatko he positiivisia oppimiskokemuksia ja elämyksiä.

Oppilaiden kuvauksissa kokemuksista nousi esiin seuraavat teemat: onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, esitysten tärkeyden korostaminen ja kokemukset suhteessa minään. Tutkimustulokset osoittivat, että käsitys omasta itsestä muuttui positiivisemmaksi onnistumisten myötä. Kokemuksissa nousi esiin myös ryhmän ja vuorovaikutuksen tärkeys oppimisprosessissa.

Oppilaiden kuvaukset oppimiskokemuksista ja taiteessa oppimisesta liittyivät kokemukselliseen oppimiseen. Oppiminen näyttäytyi kahdenlaisena: oppiminen teknisten taitojen alueella ja oppiminen henkilökohtaisena alueena. Teknisten taitojen alueella oppilaat kertoivat oppineensa eniten kontaktin ottamisesta, uskottavuudesta roolissa, äänenkäytöstä, rentoudesta ja aitoudesta sekä yhteisnäyttelemiseen liittyviä taitoja. Henkilökohtaisen oppimisen alueella oppilaat kertoivat oppineensa itsetuntemusta (rohkeutta olla oma itsensä), itseluottamusta ja jännittämisen hallintataitoja: *Olen huomannut produktion edetessä oppineeni äänenkäyttöä, ilmaisemaan selkeämmin tunteitani ja ARTIKULOIMAAN. Myös toisia on ollut pakko ottaa huomioon enemmän ja keskittymiskyky on parantunut. En ole vielä oppinut näyttelemään kuin ammattilaiset...mutta haasteitahan pitää olla!*

Ryhmän merkityksen kuvauksissa nousi esiin ryhmänmuodostuksen eri vaiheet: muotoutumisvaiheessa epävarmuus, ryhmän varsinaisessa muodostumisvaiheessa kiinteyden eli koheesion lisääntyminen ja lopetusvaiheessa haikeus. Ryhmä koettiin alussa pelottavana ja vaikeana oppimisympäristönä, parhaimmillaan tukea ja turvaa antavana ympäristönä, joka loi viihtyvyytensä ansiosta hyvät edellytykset oppimiselle.

Oppilaiden kuvaukset ilmaisutaidon tärkeydestä ja opetussuunnitelman vaikutuksesta oppimistuloksiin kertovat, että ilmaisutaidon merkitys on tärkeä monessakin mielessä. Tutkimustulosten mukaan tuntiresurssit, tulosvastuullisuus ja oma toimintani opettajana eli opetuskäytänteet eivät vaikuttaneet negatiivisesti oppilaiden kokemuksiin kouluteatteriproduktiosta. Sen sijaan, ilmaisutaidon opiskelulla koettiin olevan positiivisia vaikutuksia mm. itseluottamuksen ja rohkeuden lisääntymiseen, ilmaisuvalmiuksiin sekä vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoihin.

Myös Timo Sinivuoren mukaan eläytymisessä koettujen oppimiskokemusten saavuttaminen oikeassa prosessissa on mahdollista. Näyttelijät oppivat prosessin aikana eniten *Elämys- ja vuorovaikutustietoon* liittyviä asioita. Elämys- ja vuorovaikutustieto käsittää ne oppimisprosessit, jotka liittyvät oppilaan suhteeseen ympäröivään sosiaaliseen kenttään lähtien omasta itsestä teatterin tekijöiden yhteisön kautta aina laajempiin piireihin. Samaan yhteyteen liittyvät keskeisesti kaikki ryhmän yhteishenkeen, kommunikaatioon ja toisen kunnioittamiseen liittyvät seikat sekä ilmiöiden ymmärtäminen elävästä elämästä ja maailmasta sellaisena, kuin se on. Tämän kautta oppilas saa teatterityölleen ja elämälleen uusia merkityssisältöjä ja päämääriä. (Sinivuori 2002, 247-249) Sinivuoren tutkimustulokset ovat täten hyvin yhtenevät omieni kanssa. Sinivuori kuvaa oman tutkimuksensa vaikutusta käytäntöön siten, että tutkimus antaa harrastajateattereille ja kouluille lisätietoa teatteri- ja draamakasvatussuunnitelmien kehittämiseen. Tällöin tulee ottaa huomioon harrastajien dynaamiset ja vaihtelevat motiivit, oppimistarpeet ja tavoitteet, prosessin merkitys näyttelijöille oppimistarkoituksessa ja prosessin arviointi osana elinikäistä ja omaehtoista oppimista. Taiteellisen oppimisstrategian tunteminen helpottaa opetussuunnitelman ja tavoitteiden laatimista sekä toiminnan arviointia.

(Sinivuori 2002, 249) Tässä päästäänkin oman tutkielmani ydinkysymykseen: millaista tietoa voidaan saada selville oppilaiden kuvauksista ja miten sitä voitaisiin hyödyntää opetuksessa ja laajemmin – opetussuunnitelman laatimisessa.

Timo Sinivuoren väitöskirjan tuloksista on nähtävissä teatterin käyttökelpoisuus elämään liittyvien ilmiöiden tutkimisessa ja vuorovaikutukseen ja sosiaalisuuteen perustuvien kykyjen kehittämisessä. Vastaajat ovat ottaneet voimakkaasti kantaa teatterin välineelliseen arvoon ja merkitykseen. Teatteri voidaan nähdä keinona vaikuttaa ihmisten käsityksiin, asenteisiin, ajattelutapaan ja toimintaan. Teatteriharrastajien tärkeimmät syyt harrastaa teatteria ovat: Onnistumiskokemusten ja myötäelämisen tarve, Halu oppia uutta, Mielikuvituksen ja ilmaisutaitojen kehittäminen, Viihtyminen, Terapeuttiset vaikutukset, ja Kokemusten tarve, Motivoiva asenne, Esiintymistarve, Ammatilliset motiivit, Hyväksytyksi ja huomioon otetuksi tulemisen tarve, Halu toimia ja erottua yksilönä, Kontaktimotiivit, Turvallisuus sekä Suoritusmotiivit. (Sinivuori 2002, 139). Omasta tutkielmastani nousi esiin samoja asioita. Asioita, joita oppilaat kokivat merkityksellisiksi kouluteatteriproduktiossa Sinivuoren tuloksiin liittyen olivat onnistumiskokemusten tarve, ilmaisutaitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen, viihtyminen ja esiintymistarve.

Miten tutkimusta voitaisiin hyödyntää tai soveltaa käytäntöön? Kouluissa taitoaineiden opetus on turvattu ja luotava teatteri-ilmaisulle pysyvä jalansija opettavien aineiden joukossa. Tämä osaltaan vähentäisi kouluissa sellaista lasten ja nuorten huomioon otetuksi tulemisen tarvetta, joka koetaan häiriökäyttäytymisenä. (Sinivuori 2002, 2)

Uuden opetussuunnitelman perusteiden (2003) mukaan ilmaisutaito-oppiaineen tulisi ehkäistä syrjäytymistä, vahvistamalla oppilaan aktiivista roolia, luovuutta ja myönteistä minäkuvaa. Keskeisenä nähdään oppimisprosessi, jossa yhdistyy luova ajattelu ja ilmaisu, esteettiset elämykset ja omat kokemukset sekä käsitys omasta minästä ja maailmasta. Opetuksessa painopisteen Inari Grönholmin mukaan tulee olla omassa tekemisessä ja elämyksellisyydessä. Ilmaisun opiskelun perusedellytyksenä on turvallinen ja salliva ilmapiiri. (Grönholm 1994, 6-10) Joillakin oppilaista ilmaisutaidon opiskelulla on myös motiivinsa siinä, että sitä haluttaisiin jollakin tapaa hyödyntää tulevaisuudessa: *Teatterikiinnostusta on ollut*

aina, mutta saahan siihen aivan uutta intoa kun saa tehdä sitä. Teatteri tulee toivottavasti olemaan aina osa elämäni. Teatterin haluttaisiin pysyvän elämässä, mutta oppilaille ei tunnu olevan tietoa niistä vaihtoehdoista, joita esim. harrastajateatterit tarjoavat. Oppilaat tuntuvat ajattelevan, että alla pitää lähteä opiskelemaan, mikäli se oikein kiinnostaa. Ilmaisutaidon opetukseen voisi liittää yleissivistävääkin opetusta ja tiedotusta teatterin harrastamismahdollisuuksista ja esim. lähialueiden harrastajateattereista; alan oppilaitoksiin voisi tehdä vierailuja ja esitellä eri koulutusvaihtoehtoja, jotka sivuavat teatteria, ja luonnollisestikin käydä yhdessä oppilaiden kanssa katsomassa teatteriesityksiä, keskustella niistä, harjoitella kritiikin kirjoittamista jne. *Heräsi kiinnostus, mutta en ole oikein varma, miten myöhemmässä elämässä pystyisin ”hyödyntämään” herännyttä kiinnostusta.* Opetussuunnitelmaan voisi myös kuulua jonkinlainen yleinen vuorovaikutus- ja ilmaisutaitokurssi niille, jotka eivät niinkään ole kiinnostuneita teatterista ja näyttelemisestä, vaan jotka haluavat saada harjoitusta ihan käytännön elämän vuorovaikutustilanteita varten. Kaikki eivät pidä itseään ”näyttelijätyyppinä” eivätkä halua esiintyä, joten tällaisille ihmisille kurssi voisi olla vähemmän pelottava vaihtoehto.

Aineisto osoittaa, että OPS:n sisältöihin ja tavoitteisiin tulisi kiinnittää enemmän huomiota mm. opetusta suunniteltaessa, koska tavoitteina mainitut asiat ovat todella tärkeitä oppilaiden kokemuksissa. Lisäksi oppiaine kaipaisi, niin kuin olen edellä maininnutkin, valtakunnallista opetussuunnitelmaa, jossa yhdenmukaisesti kerrottaisiin oppiaineen sisällöt ja tavoitteet. Tavoitteet vaatisivat mielestäni myös tarkennusta ikäryhmittäin, eli mitä tietyllä kouluasteella opiskelevan lapsen/nuoren tulisi hallita. Mallia voitaisiin ottaa vaikkapa lukion draamadiplomista, jossa tavoitteet ja arviointikriteerit on valtakunnallisesti tarkkaan määritelty. Lukioissa on ollut vuodesta 1999 mahdollista suorittaa valtakunnallinen lukiodiplomi myös ilmaisutaidossa. Seuraavaksi yhteenveto lukiodiplomin suorittamisesta (www6):

Teatteritaiteen lukiodiplomi on korkeintaan 30 minuuttia kestävä teatteriesitys, jossa diplomintekijät joko näyttelevät tai ohjaavat tai tekevät molempia. Myös käsikirjoitus tai tekstin dramatisointi on usein opiskelijoiden omaa tuotosta samoin

kuin lavastus ja puvustus.

Ennen lukiodiplomin suorittamista on oltava suoritettuna mahdollisimman monta koulun tarjoamaa teatteri-ilmaisun kurssia. Valtakunnallisten ohjeiden mukaan pohjakursseja tarvitaan kaksi, mutta erityislukiossa niitä tulee olla enemmän.

Kurssilla opiskelijat muodostavat mieluisensa ryhmän ja valitsevat teeman, josta työnsä tekevät. Teemat antaa vuosittain Opetushallitus. Työskentely kurssilla on täysin itsenäistä, opettaja ei puutu opiskelijoiden valintoihin millään tavalla. Opettajan tehtävänä kurssilla on vain tarkkailla työn sujumista, sillä myös työskentelyprosessi arvioidaan eikä vain valmis työ.

Kurssin päätteeksi diplomityöt esitetään arviointiraadille, johon kuuluu koulun omien opettajien lisäksi myös ulkopuolisia teatterialan ammattilaisia.

Opiskelijat kirjoittavat myös diplomiesseen, jossa he analysoivat ja arvioivat koko prosessia ja tekemiään valintoja. Myös diplomiessee arvioidaan.

Lukion draamadiplomin oheismateriaali opettajille on kattava; esim. arvioinnin kohteiden tarkka määrittely helpottaa opettajan työtä. Ohjeissa kerrotaan työn tavoitteista ja arvioinnin kohteista seuraavaa (www7):

Tavoitteet:

- 1) draamallisten ja teatteri-ilmaisullisten taitojen vahvistaminen
- 2) kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen kartuttaminen
- 3) itsearvioinnin kehittäminen.

Arvioinnin kohteet:

1) draamalliset ja teatteri-ilmaisulliset taidot:

-ilmaisulliset (esim. kontakti, läsnäolo, muoto, rytmi, äänenkäyttö ja puhuminen, omavaloisuus, jännite)

-dramaturgiset ja esteettiset (esim. sisältö, muoto, rytmi, teksti, tila, valo, ääni, visuaalisuus)

2) kommunikaatio- ja sosiaaliset taidot:

-esim.. sitoutuneisuus, aktiivisuus, vastuunottaminen

3) kyky arvioida työtään

Näissä arviointikriteereissä erittely ei ole niin tarkkaa kuin varsinaisissa, opettajille jaettavissa. En kuitenkaan saanut opetushallituksen materiaalia käsiini tällä kertaa, mutta

aihe on minulle tuttu, sillä olen itsekin toiminut kaksi kertaa lukiodiplomien arvioijana ja tehtävää selkeytti suunnattomasti valmiit ohjeet ja kriteerit arvosanoille. Lukiodiplomin tavoitteissa todetaan: Draaman ja teatterin lukiodiplomin suorittamisen tavoitteena on aikaansaada taiteellinen oppimisprosessi, jossa pyritään draamallisten ja teatteri-ilmaisullisten taitojen vahvistamiseen, kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen kartuttamiseen sekä itsearvioinnin kehittämiseen. (Rusanen 2001, 53-57) Miksei ilmaisutaidon opetuskäytäntöä voisi muuttaa myös tähän suuntaan, siten että se palvelisi paremmin sekä opettajia että oppilaita?

Jotkut pohtivat ilmaisutaidosta olevan hyötyä laajemminkin, itsetuntemuksen kannalta. Tämä on mielestäni tärkeä havainto: *En osaa sanoa muuta kuin, että osaan olla paremmin oma itseni ja hyväksyä itseni ihmisenä muiden joukossa hieman paremmin.* Ilmaisutaidon vaikutukselle on löydetty myös herkullisia metaforia: *Se kiinnostus on ollut aina ja nyt se kiinnostus on vasta alkanut tuottamaan. Kuin kukannuppu olisi auennut yhä suuremmaksi.* Ilmaisutaidon opetuksessa näytetään tavoitettavan alueita, joita opetuksessa ei yleensä tavoiteta. Näitä elämän kannalta tärkeitä alueita ovat tunteet, eettiset kysymykset, arvoihin liittyvät kysymykset sekä pysähtyminen taiteen äärelle. Nämä ovat myös alueita, jotka kuuluvat Unescon (Delors 1996) nimeämiin kasvatuksen päätavoitteisiin yhteiskunnassa.

Lopuksi pohdin vähän tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä. Toimimisestani osana tutkimuskohdetta on ollut sekä haittaa että hyötyä. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tunnistaa tulosten ja johtopäätösten riippuvuus tutkijasta. Tutkijahan toimii itse tutkimusvälineenä. Olin osana tutkittavaa todellisuutta opettajan ominaisuudessa ja myös sitä vuorovaikutusta, joka tuotti tietoa tutkimuskohteesta. Raunion mukaan (1999, 286-287) osallistumisessa on se etu, että saavutetaan luottamuksellinen suhde tutkittaviin. Hänestä kokemuksellisen todellisuuden ymmärtäminen ei ole saavutettavissa pelkällä havainnoinnilla.

Jos nyt aloittaisin koko tutkimusprosessin alusta, käyttäisin varmaankin aineistonkeruumenetelmänä haastattelua, koska kyseessä on tapaustutkimus. Yksittäisten oppilaiden kokemukset yhdestä ainoasta kouluteatterikokemuksesta

eivät välttämättä ole yleistettäviä eikä niistä voi johtaa yleistä tietoa, mutta esim. taustana jatkotutkimukselle tutkielmani tarjoaa kenties hyvää materiaalia. Teemahaastattelun avulla olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin esim. oppilaiden kokemuksia siitä, miten eri harjoitusmenetelmät vaikuttavat roolin rakentamiseen ja tulkintaan.

8.TUTKIMUSAINEISTO JA METODOLOGISET VALINNAT

8.1 Aineiston kuvailu ja keräämisen vaiheet

8.1.1 Alkukysely

Aineiston keräämisen aloitin ennen Näyttelijäntyö I-kurssin alkua. Teetin oppilaille kyselylomakkeen, jossa kyselin heidän toiveitaan sen suhteen, missä näyttelijäntyön osa-alueissa he erityisesti toivoivat opetusta ja mitä he laajemmin odottivat produktiolta. Tämä jo olemassa olevien taitojen ja vielä harjoitusta vaativien taitojen kartoittaminen oli mielestäni tärkeää opetusta suunniteltaessa. Halusin myös tietää oppilaiden käsityksiä teatteri-ilmaisun opettamisesta ja siitä, millaista ohjausta he toivoivat saavansa. Nämä kysymykset esitin siksi, että kokemukseni teatteri-ilmaisun opettajan työstä olivat vähäiset ja halusin peilata omia käsityksiäni oppilaiden käsityksiin. John Deweyn mukaan esteettisen kokemuksen muodostumiseen vaikuttaa sekä ohjaajan toiminta että ryhmän sisäinen vuorovaikutus. Kyselylomake liitteessä 2.

Produktio eteni Näyttelijäntyö II-kurssin kautta Produktion toteutus-kurssiin, jolloin vasta aloimme varsinaisesti harjoitella näytelmää. Olimme toki aiemmilla kursseilla tutustuneet juoneen ja roolihahmoihin harjoitusten ja keskustelujen kautta, mutta esim. roolijaon tein vasta Produktio-kurssin alettua.

8.1.2 Oppimispäiväkirjat ja produktion eteneminen

Vuoden mittaan minulle alkoi tarkemmin hahmottua se, mitä haluan tarkastella ja tutkia gradussani, ja miten saisin tarvittavan tiedon käsiini. Pyysin oppilaita

pitämään oppimispäiväkirjaa produktion edetessä, ja tätä tarkoitusta varten ostin heille erilliset vihot jo heti ensimmäisellä harjoituskerralla. Oppimispäiväkirjoissa tarkoitukseni oli, että oppilaat vastaisivat joka harjoituskerta seuraaviin kysymyksiin:

- 1.Mitä koit?
- 2.Miten ohjaaja toimi tänään?
- 3.Mitä opit?

Alussa, roolijaon jälkeen, oppilaat vastasivat myös seuraavaan kysymykseen, koska ajattelin, että on helpompi kertoa roolijaon aiheuttamista tuntemuksista kirjallisesti, kuin suullisesti:

- 4.Mitä mieltä olet roolijaosta?

Pari ensimmäistä viikkoa kuljetin vihkoja uskollisesti mukani ja jätin aina tunnin lopusta noin 15 minuuttia kerätäkseni oppilailta vastaukset. Sitten todellisuus iski ja totesin, että kahden oppitunnin mittaisissa harjoituksissa ei ole ylimääräistä aikaa oppimispäiväkirjojen kirjoitteluun. Oppitunteja oli kahdesti viikossa kaksi tuntia, ja ensi-ilta lähestyi kovaa vauhtia. Tein ratkaisun, joka jälkikäteen ajatellen ei ollut paras mahdollinen: annoin vihot oppilaille kotiin ja vannotin heitä kirjoittelemaan kommentit kotona aina oppituntien jälkeen. Produktion loputtua vihkoja palautettiin minulle 11. Oppilaiden lukumäärä oli 18, joten hävikkiä oli jonkun verran, mutta ei niin paljon, kuin pelkäsin. Pidän tältä osin tutkimustuloksia luotettavina. Tosin osa vastaili kysymyksiin vain niinä kertoina, jolloin oppimispäiväkirjoja kirjoitettiin tunneilla, mutta osa kirjoitteli pitkään ja laveasti kotonakin.

Harjoitusperiodin loppupuolella lähestyttäessä esityksiä, pyysin oppilaita vastaamaan oppimispäiväkirjoissaan vielä seuraaviin, alla oleviin kysymyksiin. Niihin vastasi 7 oppilasta 18:sta, eli reilu puolet. Osaksi samoja kysymyksiä esitin vielä loppupalautekyselyssä, juuri siksi, että kaikki lopultakin niihin vastaisivat.

- 1) Mitä muutoksia olet huomannut omassa näyttelijäntyössäsi? (esim. itseluottamus)
- 2) Mitä olet oppinut/ et ole oppinut?
- 3) Suhde ryhmään? Miten se on muuttunut?
- 4) Miten oma käsityksesi teatteriproduktion tekemisestä on muuttunut?
- 5) Miten ohjaaja on toiminut/muuttunut?
- 6) Lopputunnelmia

8.1.3 Loppukysely- ja palautelomake

Esitysten loputtua keräsin kaikki 18 oppilasta vielä kokoon ja teetin heillä viimeisen kyselyn, avoimilla kysymyksillä. Pyysin oppilaita vastaamaan kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti, rehellisesti ja paneutuen, ja muistutin, että vastaukset tulisivat olemaan tutkimusmateriaalina gradussani. Tähän kyselyyn, niin kuin aiempiinkin, vastattiin luonnollisesti nimettömänä. Teetin tarkoituksella kyselyn muutama viikko viimeisen esityksen jälkeen, jotta ajatukset olisivat ehtineet vähän tasoittua ja selkiytyä, eikä esim. ensi-iltaa edeltävä jännitys olisi häiritsemässä. Oppilaat käyttivät lomakkeen täyttämiseen runsaasti aikaa, ja todella vastasivat monipuolisesti. Kysymykset olivat:

- 1) Miksi halusit mukaan produktion?
- 2) Kuvaile noin kolmella lauseella harjoitusvaihetta.
- 3) Miten koit saamasi roolin, vastasiko se odotuksiasi ja oliko haastetta tarpeeksi?
- 4) Oma näyttelijäntyö: Seuraaviin näyttelijäntyön osa-alueisiin toivoitte aiemmassa kyselyssä perehtyvänne. Oletko sinä mielestäsi produktion myötä kehittynyt näillä osa-alueilla? Erittele millä ja miten. Kerro myös, miksi et mielestäsi ole kehittynyt jollakin osa-alueella!

Osa-alueet: a) uskottavuus roolissa

b) rentous ja aitous

c) äänenkäyttö

d) kontakti vastaanäyttelijöihin

e) ilmaisun intensiteetti

f) roolin hahmottaminen ja tulkinta

- 5) Miten koit esiintymiseen liittyvän jännityksen? Vaikuttiko se suoritukseesi jollakin tapaa? (neg. tai pos.)
- 6) Ryhmäytyminen (= ryhmän yhtenäistyminen)
 - Millaiseksi koit ryhmän yhtenäisyyden harjoitusvaiheen alkupuolella ja oman roolisi ryhmässä?
 - Miten ryhmän yhtenäisyys muuttui produktion kuluessa? Esim. vaikuttiko produktiossa mukanaolo jollakin tavalla myös harjoitusten ulkopuolella sosiaaliseen elämääsi?
 - Entä nyt, oletko huomannut ryhmän yhtenäisyyden vaikuttavan vieläkin, vai onko kaikki palautunut omille uomilleen?
- 7) Ilmaisutaidon opetuksesta. Ilmaisutaito on lukioissa koulukohtainen valinnaisaine, joka on taistellut olemassaolostaan kymmeniä vuosia, saavuttamatta kuitenkaan oppiaineen asemaa esim. kuvaamataidon ja musiikin rinnalla. Mitä mieltä olet tästä? Onko hyvä, että ilmaisutaito on valinnaisaine, vai pitäisikö sen olla kaikille pakollinen?
- 8) Miten luulet osallistumisesi tähän produktion vaikuttavan myöhempään elämääsi? Esim. heräsikö sinulla kiinnostus teatterin tekemiseen vai päinvastoin sammuiko se kokonaan?
- 9) Mikä koko produktiossa oli parasta (huippuhetket), mikä pahinta?
- 10) Ja lopuksi: millaista palautetta haluaisit antaa ohjaajalle? Mikä oli hyvää, mikä huonoa?

Kysymyksiä oli siis melko paljon ja ne olivat suhteellisen laajoja ja hajanaisia. Osa niistä oli pelkästään oman opetustyöni onnistumista ja parannusehdotuksia koskevaa, osalla taas halusin löytää vastauksia tutkimusongelmiini. Joita oli siis tässä vaiheessa vielä hyvin monta. Tiesin toki suunnilleen, että tutkin ryhmän vaikutusta oppimiskokemuksiin, mutta olin kiinnostunut monista muistakin osa-alueista, joten hajaannusta syntyi.

8.2 Tutkielman metodologiasta

Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen ja empiirinen. Osaksi käytän myös vertailevaa tutkimusotetta, esim. vertaan oppilaiden oppimiskokemuksia opetussuunnitelmaan. Aineistonani ovat kouluteatteriproduktion aikana oppilailta keräämäni oppimispäiväkirjat ja kyselyt sekä oma havainnointi, ja lukion opetussuunnitelmat. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimusväline. Tynjälän (1991, 395) mukaan tämä tarkoittaa sitä, että tutkimusraportin täytyy sisältää myös tietoja tutkijasta. Hän toteaa periaatteena olevan, että kaikki se henkilökohtainen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tulkintaan on tuotava esille. (Mt.,395) Tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt tuomalla esiin eri vaiheisiin liittyviä valintojani ja pyrkimyksiäni.

Tutkijan ei oletetakaan olevan ulkopuolinen ja objektiivinen, vaan hänen oletetaan olevan näkyvänä tutkimuksessaan läsnä. Erityisesti tässä tutkimuksessa olen näkyvästi läsnä, sillä olin itse osa kyseistä teatteriproduktiota, josta keräsin oppilaiden kokemuksia, ohjaajan ja opettajan ominaisuudessa. Läheisyys tuo helposti tullessaan myös kriittisyyden puutteen. Olen tietoinen tästä vaarasta, mutta yritän välttää sitä pitäytymällä mahdollisimman tiukasti tutkimuskysymyksissä ja niiden rajaamassa aineistossa, ja pyrin lukemaan/tulkitsemaan aineistosta vain sen, mihin tutkimuskysymykset hakevat vastauksia. Laaksovirta toteaa, että on vaarana saada tuloksia, jotka tutkija itse haluaa (Laaksovirta 1988, 60).

Tynjälä esittää, että läheinen suhde tutkijan ja tutkittavien välillä voi muodostua totuusarvon uhkaksi. Hän korostaa tutkijan reflektiivistä otetta työhönsä, tutkimuksen aikana tutkijan on jatkuvasti tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan. (Tynjälä 1991, 395) (Rusanen, 2002, 30). Tässä tutkimuksessa se on tarkoittanut omaa pohdintaa ja ennen kaikkea tietoisuutta asiasta. Aika on kuitenkin puolellani tässä asiassa – Romeo ja Julia-produktiosta on kulunut jo yli vuosi, joten pystyn tässä vaiheessa katsomaan asioita etäämmältä, ilman ajankohtaisuuden tuomaa subjektiivisuutta ja tunnelastia.

Valitsemani analyysimenetelmä, teoriasidonnainen analyysi ei ehkä ollut helpoin vaihtoehto, mutta halusin päästä irti liiasta kaavamaisuudesta ja normaalin tutkielmarakenteen järjestyksestä, joka ei mielestäni ole kovinkaan lukijaystävällinen. Tässä vaihtoehdossa, jossa teoria ja muu tutkimus tulee pää- eli aineiston käsittelylukujen lomassa, ei lukijan tarvitse tarpoa ensin teorialuvun ja metodiluvun halki päästäkseen varsinaiseen käsittelyyn. Se, että sijoitin metodiluvun loppuun, voi olla huonokin vaihtoehto jonkun mielestä, mutta mainitsen asiasta johdannossa ja annan näin lukijalle mahdollisuuden siirtyä suoraan metodilukuun, mikäli haluaa tietää siihen liittyvistä asioista. Aineiston käsittely on välillä tuntunut hankalalta yhdistellessäni omaa pohdintaani, teoriaa ja muut tutkimusta aineistoon, ja osaltaan se saattaa aiheuttaa sekavuutta. Perinteinen tutkielman esittelyjärjestys on ehkä selkeämpi, mutta tämä on ollut jokseenkin vapauttava kokemus: tutkijana olen saanut vapaasti yhdistellä erilaisia aineksia.

LÄHTEET

Atkinson, J.W. 1964, *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.

Bandura, A. 1986, *Social Foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Biddle, B.J. 1989, *Role Theory. Expectations, Identities and Behaviors*. Academic Press. New York.

Blumer, Herbert 1969, *Symbolic Interactionism perspective and method*. Englewood Cliffs (N.J): Prentice-Hall.

Bolton, Gavin 1984, *Luova toiminta kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi

Brecht, Bertolt 1991, *Kirjoituksia teatterista*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 14. Helsinki: VAPK.

Delors, J. 1996, Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Dewey, John 1916, Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of education. New York: Macmillan.

Dewey, John 1938, Experience and Education. New York: Collier Books.

Eskola, Jari 2001, Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani ja Valli, Raine (toim.) 2001, Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1.Ps-kustannus, Jyväskylä.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha 1998, Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Esslin, Martin 1980, Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerrus.

Grönholm, Inari 1994, Ilmaisun monet kielet. Helsinki: Opetushallitus.

Hakala, Paavo-Tapio 1982, Ilmaisutaito. Porvoo: WSOY.

Heikkinen, Hannu 2001, Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Katarsis – Draama, teatteri ja kasvatus 2001, (toim. Korhonen Pekka ja Ostern, Anna-Lena) Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy).

Helkama K., Myllyniemi R. & Liebkind K. 1998, Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki : Edita.

Helkama Klaus 1981, Ryhmätyöskentelyn teoreettisia perusteita. Julkaisusarja B:n no. 15, Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara Paula 2002, Tutki ja kirjoita. 6.-8. painos, Tummavuoren kirjapaino Oy.

Koppinen, Marja-Leena ja Pollari, Jorma 1995, Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.

Korhonen, Pekka & Ostern, Anna-Lena (toim.) 2001, Katarsis - draama, teatteri ja kasvatustieteet, Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Kieli on sopii sanoa 1994. Äidinkielenopettajien liiton vuosikirja .

Laakso, Erkki 1997, Draama – taideaine ja oppimismenetelmä. Opettaja-lehti no.32.

Levanen, Leo 1998, Eläytyminen ja etäännyttäminen teatterikasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 586. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Mead, George Herbert 1934, Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

Niemistö, Raimo 1999, Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus 1998, 2.painos Tammer-Paino Oy.

Opetushallitus 1977, Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö: keskiasteen koulunuudistus 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio 2001. Opetusministeriön työryhmän muistioita II: 2001. Helsinki: Opetusministeriö.

Rantala, Raija-Sinikka 1988, Näyttelijä - Auteur. Näkökulma Stanislavskilaisuuteen. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 8. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Rauhala, Lauri 1986, Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Raunio, Kyösti 1999, Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

Ruohotie, Pekka 2000, Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.

Rusanen, Soile 2002, Koin traagisia tragedioita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta. , Acta Scenica 11.

Saaro, Aino 2000, Vähä hulluu mut tosi kivaa, Opettaja-lehti no.52-52.

Sava, Inkeri 1993, Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, Ismo & Väyrynen, Pirjo (toim.) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen kuntaliitto. Opetushallitus.

Sava, Inkeri & Räsänen, Marjo (toim.) 2000, Näkökulmia taidekasvatukseen. Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F13.

Sinivuori, Timo 2002, Teatteriharrastuksen merkitys. Teatteriharrastusmotiivit ja taiteellinen oppiminen teatteriesityksen valmistusprosessissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 866.

Stanislavski, Konstantin 1946, Elämäni taiteen palveluksessa. Porvoo: WSOY.

Stanislavski, Konstantin 1951, Näyttelijän työ omakohtaisen luovan eläytymisen saavuttamiseksi. Oppilaan päiväkirja. Helsinki: Työväen näyttämöiden liitto

Teatterikasvatustyöryhmän muistio 1982. Helsinki: Kouluhallitus.

Toivanen, Tapio 2002, Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta. Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä , Acta Scenica 9.

Tuckman, Bruce 1965, Development Sequences in Small Groups. Psychological Bulletin, vol. 63. No. 6. 384-399.

Tynjälä, Päivi 1999, Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Törmä, S. 1996, Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampere: Tampereen yliopisto.

Väkevä Lauri 2004, Kasvatuksen taide ja taidekasvatus, Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa.

Williams, Raymond 1991, Drama in performance. Milton Keynes: Open University Press.

Yrjänäsuuri, Y. 1990, Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 126.

www1: Parkanon lukion opetussuunnitelma. Ei tietoa sivuston ylläpitäjästä eikä päivityksestä. [URL:http://www.parkano.fi/sivistys/lukio/ops](http://www.parkano.fi/sivistys/lukio/ops). Tieto haettu 25.2.2005.

www2: (<http://www.jyu.fi/kastdk/okl/draama/Opinnot.html>). Tieto haettu 25.5.2005.

www3: Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003. Sivujen ylläpito Opetushallitus/ Juha Mielonen. Päivitetty 10.2.2005. URL: <http://www.oph.fi/> SubPage. Tieto haettu 27.5.2005.

www4: Behaviorismi-vaikutukset opetuksessa. Sivujen ylläpito Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus/ Päivi Mäkinen. Päivitetty 31.12.2002. URL: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/behav.htm>. Tieto haettu 30.5.2005.

www5: Konstruktivismi 1997. Sivujen ylläpito Oulun yliopisto / Hanna Salovaara. Päivitetty 24.11.1997. <http://www.eduoulu.fi/okl/lo/kt2/wkonstr.htm>
Tieto haettu 14.5.2005.

www6: Juhana Herttuan lukio: Sivujen ylläpito Turun kaupunki. Tieto haettu 31.5.2005. <http://www.tkukoulu.fi/~juhana/draamadiplomi.html>.

www7: Jyväskylän lyseo: Sivujen ylläpito Jyväskylän kaupunki. Tieto haettu 31.5.2005. <http://www.cygnet.jkl.fi/koulut/lyseo/wwwtaide/teatteri/>.

LIITTEET

Liite 1: Parkanon lukion musiikkiteatterilinjan opetussuunnitelma:

KURSSI	TAVOITTEET	SISÄLTÖ	SUORITUS
3. Näyttämötyön perusteet I	Opiskellaan näyttelijätyön perusteita riittävästi. Opiskellaan kontaktinottoa vastaanäyttelijään ja tilanteeseen sekä musiikin käyttöä kohtausten tehostajana.	Näyttelemisen tekniikkaa, improvisaatioita, näytelmäkohtausten suunnittelua ja valmistamista, ohjauksen harjoittelua.	Käytännön harjoitukset oppitunneilla. Oppimispäiväkirja. Eitsenäistä suoritusta.
4. Näyttämötyön perusteet II / Produktio (tarkvittaessa produktiokurssi)	Syvennetään Näyttämötyön perusteet I -kurssilla saatuja taitoja. Opiskellaan roolihahmon luomista ja näyttämökohtausten rakentamista näyttämölle.	Näyttelemisen tekniikan harjoittelu, luonneanalyysien teko klassikonäytelmien roolihahmoista, roolihahmojen luominen opiskelijan oman ilmaisun keinoin, myös musiikin ja/tai laulun keinoin.	Oppitunnit koostuvat käytännön harjoituksista. Eitsenäistä suoritusta. Loppu työ: kursilla luotujen roolihahmojen improvisaatio, joka voi olla pienoisenäytelmä tai performanssi esim. koulun tilaisuuksia varten. Loppu työ: nä voi olla myös musiikinäytelmäproduktio, joka toteutetaan yhteistyössä musiik-

			ki opiston kanssa.
--	--	--	--------------------

5. Projektkurssi	Tavoitteet mää- rättyvät kurssin toteutustavan mu- kaan.	Osallistuminen esimerkiksi teat- teripäiville, työ- pajoihin ym.	Osallistuminen esimerkiksi teat- teripäiville, työ- pajoihin ym.
------------------	---	---	---

LIITE 2: ALKUKYSELY OPPILAILLE:

- 1) Miten mielestäsi teatteriohjaaja eroaa teatteri-ilmaisun opettajasta ja miten se ilmenee käytännössä?
- 2) Millainen on mielestäsi hyvä teatteri-ilmaisun ohjaaja/opettaja?
- 3) Kumpi on sinusta tärkeämpää, yksilö- vai ryhmäohjaus?
- 4) Millaista palautetta ohjaajan tulisi antaa, eli kärjistäen: sanoako suoraan vai hempeillä?
- 5) Missä osa-alueissa toivoisit erityisesti ohjaajan/opettajan sinua opastavan? Ympyröi seuraavista plussalla merkityistä vaihtoehdoista viisi tärkeintä!

-ilmaisun perusvalmiudet:

+fyysinen ilmaisu

+äänenkäyttö

-roolin rakentamiseen liittyvät taidot:

+roolin analyysi

+roolin hahmottaminen ja tulkinta

+uskottavuus roolissa

-yhteisnäyttelemiseen liittyvät taidot:

+tilannetaju

+improvisointitaito

+kontakti vastaanäyttelijöihin

-näyttämötyöskentelyn perusasiat:

+keskittyminen

+rentous ja aitous

+herkkyys

+kokonaisilmaisu

+läsnäolo

-kommunikaatiotaito:

+ilmaisun intensiteetti

+kontakti yleisöön

Ja vielä: mitä odotat produktiolta?